COLEÇÕES DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

SER MULHER NO SÉCULO XXI:

desafios, direitos conquistas e vivências

Daniela Oliveira R. dos Passos
Ana Paula Andrade
Rayane Silva Guedes
(organizadoras)

Reconhecendo as tensões, demandas e novas configurações que se apresentam para pensar o "ser mulher", o propósito desta obra é contribuir para compreender e suscitar questões para a continuidade dos estudos e pesquisas sobre o contexto de permanências e de rupturas que permeia a diversidade feminina. Para a consecução desse objetivo, consideramos a complexidade e multiplicidade dos temas que compõem o campo de estudos femininos, bem como as distintas realidades que se apresentam e orientam a produção acadêmica.

COLEÇÕES DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

A EdUEMG tem, em suas ações, reafirmado o compromisso com o público leitor de editar e difundir conteúdos de qualidade, sempre preservando seu caráter público e humanista, incentivando o senso crítico por parte dos cidadãos e apoiando a tomada de decisões governamentais.

Nossas coleções Desafios para o Século XXI são textos que reúnem discussões sobre as seguintes temáticas transversais: Biodiversidade, sustentabilidade e mudanças climáticas; Tecnologias digitais e sociedade; e Democracia, intolerância e violência. Cada área foi escolhida por ser um assunto relevante no contexto atual e de fundamental importância para a compreensão dos principais problemas contemporâneos enfrentados pela humanidade.

O livro *Ser mulher no século XXI: desafios, direitos, conquistas e vivências* compõe as coleções na temática Democracia, intolerância e violência.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UEMG

SER MULHER NO SÉCULO XXI:

desafios, direitos,
conquistas e vivências

COLEÇÕES DESAFIOS
PARA O SÉCULO XXI

SER MULHER NO SÉCULO XXI:
desafios, direitos, conquistas e vivências

Daniela Oliveira R. dos Passos
Ana Paula Andrade
Rayane Silva Guedes
(organizadoras)

BELO HORIZONTE, 2023

Expediente

Luiza Cordiviola
Anna Izabella Miranda
e Camila Marques Corrêa
Revisão

Thales Santos
Projeto gráfico

Sofia Carvalho
Diagramação

Este livro foi submetido à avaliação por duplo parecer às cegas, feita por pesquisadores doutores, e à aprovação pelo Conselho Editorial.

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar, Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG, CEP: 31630-900.

(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | editora.uemg.br

@editora_uemg
S481 Ser mulher no século XXI : desafios, conquistas e vivências / Daniela Oliveira R. dos Passos, Ana Paula Andrade e Rayane Silva Guedes (Orgs.) [livro eletrônico] – Belo Horizonte : EdUEMG, 2023.
323 p. : il. (Coleção desafios para o século XXI)

Vários autores
ISBN: 978-65-86832-28-0

1. Mulheres – História. 2. Mulheres – Condições Sociais. 3. Discriminação por gênero. 4. Discriminação Racial. I. Passos, Daniela Oliveira R. dos. II. Andrade, Ana Paula. III. Guedes, Rayane Silva. IV. Título.

CDD: 305.40981

Ficha catalográfica: Flavia Martins Alves Godinho – CRB-6/3653

PREFÁCIO

As vozes e os signos de nós-mulheres

Os eixos temáticos contemplados neste livro, escrito a várias mãos, apresentam-se como recortes contextualizados de específicas pesquisas, projetando o intento maior de análise acerca da proposição que dá nome a este livro, *Ser mulher no século XXI: desafios, direitos, conquistas e vivências*, em diversificados percursos e interseções.

É importante problematizar o alcance histórico de adversidades e práticas. Ao longo dos tempos, muitos desafios foram enfrentados por mulheres pela simples condição de serem mulheres, esboçando-se em fatores, com traços muitas vezes misturados entre si, que se revestiam de biológicos, psíquicos, míticos, literários, entre outros, os quais, por meio de normas sociais e ditas científicas, foram dispostos em suportes hierarquizados. As práticas de mulheres foram deslocadas, em certas estruturas histórico-sociais e políticas, daquelas dos homens, outorgando-se a estes um alcance múltiplo de voz em inflexível estrutura de poder. Uma projeção dualista, configurada em distinções de gênero, modelou a história da cultura, estabelecendo privilégios para diferentes modelos masculinos e patriarcais em âmbito de corporeidade, vivência e expectativas.

Na justa medida das descrições históricas, Georges Duby e Michelle Perrot (1990), ao introduzirem o tema da História das mulheres no Ocidente, já apontam como, desde a Antiguidade, essa história foi "votada ao silêncio da reprodução materna e doméstica", em meros aspectos vividos na intimidade da casa e que não pareciam sequer valer a pena serem recontados (DUBY, PERROT, 1990, p. V). Na memória dos homens que governavam as cidades e administravam seus

arquivos, nem os registros permitiam a entrada dos feitos de mulheres, destacando-se as desigualdades entre os sexos. Ademais, continuam os dois autores, da Antiguidade ao cenário atual, a precariedade das informações e das anotações históricas tornou possível uma representação histórica das mulheres, bem antes de uma descrição das condições reais de atuação de suas próprias vozes (DUBY; PERROT, 1990, p. VI). Filósofos, moralistas, pedagogos, juristas ditavam o que eram as mulheres, o que deveriam fazer, e as representavam como ecos das obsessões masculinas (DUBY; PERROT, 1990, p. VIII). Se, ao longo do curso da história, não parece simples separar "representações e realidade, discursos e práticas", como entende Pauline Schmitt Pantel (1990, p. 8), vale sempre retomar a trajetória deste sujeito histórico nomeado como *A Mulher*, que perpassa diversos modos discursivos. De simples sombra do imaginário masculino, tal como se lê nos textos e documentos dos Antigos, conforme Duby e Perrot (1990), configurou-se gradualmente uma personagem histórica, que passa a reivindicar o direito à dicção da própria voz e à construção de seu próprio destino histórico e social, chegando ao cenário atual.

Se pudermos pensar com Julia Kristeva (1981), em alguns níveis de compreensão temática, considera-se que, no percurso da história, somente no século XX demarca-se a especificidade de expressão da voz das mulheres, e então se configura o *Tempo das Mulheres*, especialmente, por haver sido aquele o século da consciência da alteridade, do reconhecimento do *outro*, cujos temas chegam até hoje em seus vários efeitos. Não apenas devido às guerras mundiais, que ampliaram o espectro das desigualdades culturais entre os

povos e, especialmente, entre as mulheres e os homens em tempos de conflitos, mas, sobretudo, pelo registro social e político dos movimentos feministas da segunda metade do século passado, muito se teria a pensar, acima de tudo, acerca do ato de tornar-se uma mulher no século XXI. Tanto em nível teórico quanto de práticas coletivistas, a especificidade do grande *outro* em que se constituem as mulheres, tal como escreve Simone de Beauvoir ([1949]1980), não se encerra em algumas conquistas e novas representações do perfil feminino, mas na consciência de situações culturais que deveriam ser revisitadas. Mesmo que hoje não se vincule mais e tão somente o termo *feminino* às mulheres e o *masculino* aos homens, o adjetivo ou a qualificação de gênero feminino tem sido um atributo tão complexo quanto o próprio substantivo *mulher*. Ora se desqualificam as mulheres por serem femininas, ora lhes retiram seus atributos ditos naturais ou culturais, sempre em tons polêmicos e de complexa axiologia.

As teorias feministas que surgem ao longo desses séculos passam a investigar, nos traços psíquicos e da cultura, os moldes de contestação e revisão de saberes, de condutas, de normas e costumes. Em meados do século XX, Simone de Beauvoir, entre outras, inaugura pautas especulativas com novas ferramentas teóricas na elaboração e reconstrução social de gênero. Embora o termo por ela utilizado fosse ainda *sexo*, ao atribuir ironicamente às mulheres uma condição cultural de um *segundo sexo*, Beauvoir apresenta nova base dialógica dos contextos de mudanças do século passado, propiciando repensar os obstáculos existenciais e a

desmitificação do real, assim como as opressões do sistema e das desigualdades culturais, conforme Santos (2019, p. 2-3).

Especificamente, instaura-se, a partir de então, o processo de desnaturalização do valor atribuído aos nomeados fatores biológicos e psíquicos, abrindo-se a distintos modelos hermenêuticos a revisão do signo de alteridade absoluta em que se fixam as mulheres na cultura; reconhece-se como uma imposição cultural, e não mais como algo natural, o valor e o desvalor dos corpos generificados e de suas funções na construção dos laços da civilidade. De várias angulações, as diversas inscrições feministas pontuam algumas das preocupações que percorrem teorias e modos de condutas dos últimos tempos. As críticas à concepção d'A Mulher como o *outro* da cultura surgem em várias perspectivas. Joan Scott (1999) pensa na categoria de gênero como ferramenta para a análise histórica; Célia Amorós (1985), Maria Luisa Femenías e Paula Soza Rossi (2009) e Catharine A. MacKinnon ([1999] 2007; 2020) problematizam, cada uma a seu modo, a violência contra as mulheres e os pactos patriarcais, assim como as violências simbólicas e invisíveis; Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2011) pluralizam o cenário de experiências, indicando a complexidade das reivindicações das mulheres negras nos debates feministas em contextos sociais específicos; bell hooks (2017) delineia na educação as práticas de liberdade e de transgressão de barreiras raciais e de classe; Drucilla Cornell (2018) investe na condição ética da pós-modernidade. Não se poderia deixar de mencionar os traços de decolonialidade que se incorporam a cada dia nas pesquisas feministas, como já postulava María Lugones (2014). De Beauvoir a Gonzalez, de Cornell a Lugones, percorre-se uma

longa trajetória conceitual e de atitudes. Movimentos e seus fundamentos ajudam a reconhecer a multiplicidade de fatores que sobrecarregam os estereótipos de gênero.

Uma variação de possibilidades de leitura abre-se à polêmica causada pelos feminismos do século XX ao XXI, e as pesquisas presentes neste livro tentam identificar pontos de interseção nas contendas das mulheres com a sociedade.

Retornando ao *Tempo de mulheres*, de Julia Kristeva, e da consciência da alteridade que se sobressai no século XX, verifica-se que, da perspectiva dos feminismos, as grandes questões do século passado podem ser lidas como se girassem em torno do problema da reprodução, do valor da vida humana sexualizada e corpórea. Gradativamente, o reconhecimento da alteridade em que se inserem as mulheres passa a se ressignificar e a alertar que a reprodução deveria ser tomada como escolha, a sexualidade como um direito inerente à cidadania, e a corporeidade como a condição de apresentação e representação político-sociais.

Contudo, as estatísticas demonstram que o reconhecimento das mulheres como o *outro* da cultura ainda se inscreve em espaços de violência. Nas várias partes do mundo, mesmo em contextos contemporâneos, as mulheres clamam por uma rota de solidariedade entre si e questionam os cenários de violência de gênero; as marcas de violência sexual impostas às mulheres degradam sua condição de vida a cada momento em que a reificação prevalece histórica e socialmente. Catharine A. MacKinnon (2007) questiona sobre o teor de humanidade das mulheres após a Declaração Universal

de Direitos Humanos de 1948, que definia a condição de ser humano baseada nos direitos reconhecidos à pessoa humana. Contudo, em linha indagativa, MacKinnon argumenta se as mulheres em cenário de violência continuada, seja em tempos de guerra, seja em momentos de paz, mantêm-se em situação de privação de direitos enquanto privação de seu teor de humanidade. O que precisaria mudar para que a amplitude de direitos reconhecesse as diferenças de gênero?

Segundo María Luisa Femenías (2018), as questões da interseccionalidade dos sistemas de sexo-gênero-etnia-classe incidem na forma como os cenários de violência se potencializam em gradações específicas, das mais expressivas às mais sutis, parecendo não nos competir mais do que aguardar que o *ethos anacrônico* e as *estruturas obsoletas* possam deixar de ser tomadas como estanques e perenes. Os hábitos e costumes que se desenvolvem sob o crivo de uma estrutura de poder patriarcal, aquilo a que se denomina como o *ethos* patriarcal, em suas variantes históricas, não deveriam mais ter validade ou incidência nas formas de ser e de *dever ser* de mulheres e homens do século XXI. Mas os costumes e hábitos não se modificam da noite para o dia, como se garantissem um teor de verdade e validade para normas e condutas.

Vale novamente lembrar Julia Kristeva quando menciona como os feminismos em suas variantes ousaram quebrar a validade de conceitos universais e abstratos, de simbologias e valores, problematizando o sentido pleno de verdade por meio das experiências múltiplas de mulheres. Há de ser ainda mencionado como a fabricação da alteridade absoluta, tal como Beauvoir entendia o lugar prefixado às mulheres na

cultura, permeou as várias esferas institucionais e míticas da realidade até o final do século XX, permanecendo até nós nos recônditos da vida privada. Se no cenário público, as normas de condutas e as formas de pedagogia dos hábitos e costumes puderam ser revistas e gradualmente retomadas, ainda se depara em várias situações, especialmente naquelas em que fantasia e realidade se mesclam na intimidade dos lares, com a condição de vulnerabilidade dos corpos femininos. Contudo, não obstante os contextos de violências que golpeiam os corpos de mulheres a cada minuto do existir humano, os feminismos também apontam como, apesar de tais tormentos, a autonomia e a reconstrução da história das mulheres passam a ser uma constatação fática. Segundo ainda Kristeva (1981, p. 17), se a noção de tempo histórico, reconhecido como tal, sempre foi a de fabricação de uma civilização, na qual as mulheres são desconsideradas, o que delas sempre se registrou foi um senso de ruptura e de inserção nas margens do tempo e da história. Ora, esse lugar de cortes e transgressões, dos moldes tradicionais de fabricar o tempo e as condições históricas, passa a ser revisto como o *topos* (o lugar) de detenção de outras temporalidades, de outros saberes.

Se o século XX foi o tempo da consciência da alteridade histórica, discutida pela filosofia, pelo direito, pelas pedagogias de vanguarda, é da perspectiva dos feminismos que a consciência de um *entre-lugar* a ser projetado pelas mulheres passa a integrar as nossas vidas e nossas relações com o mundo. Aprendemos a lidar com os mecanismos do poder por outras vias de reflexão e de vivências, aprendemos a nos

nomear, mesmo que na heterogeneidade de intersecções, a nós mesmas como nós-mulheres.

Tal como escreveu Judith Butler (1997), retomando Michel Foucault, muito se acostumou a compreender as estruturas de poder como formas exteriores ou extrínsecas de dominação. Contudo, passou-se a considerar também que a humanidade se projeta na construção da própria história e na formação das subjetividades, reagindo a tal dominação. O poder não é apenas algo que submete, mas o qual se combate e contesta. Nesse sentido, na nossa especificidade enquanto mulheres, aprendemos a lutar contra as formas de dominação do poder histórico que se operacionaliza de diversos modos. Parafraseando Butler (1997), podemos dizer que nós mulheres fomos nos formando como sujeitos da nossa própria história, opondo-nos às estruturas de poder, e, por meio de tais oposições, fomos nos projetando psíquica e culturalmente, mesmo enquanto rupturas, em novas bases de autonomia, de formas discursivas que não desconsideram o *outro* ao nosso redor e o *outro* que trazemos dentro de nós.

Talvez tenha sido um dos grandes impactos dos feminismos, justamente, desvelar a ambiguidade que o sujeito humano porta consigo ao longo de sua vida, sempre cercado pelos desejos e possibilidades, que tanto incitam quanto delimitam o alcance das ações.

Os vários artigos que compõem este livro esboçam-se na direção do que Drucilla Cornell (2018) descreve como a exigência de atitudes éticas que devem sustentar os projetos feministas atuais. Para além de fantasias irracionais que

possam recusar as diferenças entre os gêneros e mesmo entre as mulheres em suas várias situações e intersecções, é preciso verificar como cada artigo deste livro aponta para projetos e realidades e não para projeções ou ilusões inefetivas. Possivelmente, nenhuma de nós, que se deseja sob a estampa diversificada de ser mulher no século XXI, possa reconhecer, como escreve Nicholson (2018, p. 20), um "significado fixo para mulher dentro do simbólico" determinado nas culturas com matrizes nas estruturas patriarcais ou na mera simbologia masculina. É preciso olhar com prazer e gosto a margem das formalidades e entendimentos, e saber que temos ali criado, historicamente, uma outra tonalidade de voz, de vozes paralelas, de saberes distintos, de epistemologias outras. Podemos até mesmo concordar com Nicholson e Cornell, recuperando Joan Scott, no sentido de que não há uma "história objetiva que possa ser pensada como tribunal de último recurso" (NICHOLSON, 2018, p. 30). Nada está definido como fixo e pronto para ser utilizado e assumido como norma de condutas. Nossos desejos mais íntimos, nossas aventuras quotidianas, nossos enfrentamentos dos padrões estéticos e éticos, perpassam, segundo Drucilla Cornell (2018, p. 128), sobretudo, por uma "relação não violenta com o *outro*" e com a diferença. Mas isto também significa que a mulher do século XXI tem por desafio saber-se não plena, mas integrada a um sistema que deve ser criticado em seus significados mais reducionistas, especialmente, quando se nega a qualquer uma de nós nossas próprias singularidades.

Poderíamos, contudo, nos perguntar, por meio das questões trazidas de Cornell a Lugones, entre outras, se as pesquisas que aqui redesenham os vários signos de mulheres do século

XXI nos permitem ir mais longe. Talvez não seja apropriado almejar uma *moralidade implícita* a nossos projetos e ações que se fixe numa "maneira certa" de comportamento e de ação (CORNELL, 2018, p. 128), mas a um posicionamento moral que nos incite sempre a uma atitude diante do *outro*, dos vários outros que habitam as situações da vida humana, num processo de ressimbolização do que almejamos como cenário de não-violência para a vida de autonomia das mulheres. O que nos diversos artigos aqui escritos se propõe é bem uma multiplicidade de pautas epistemológicas, que perseguem uma meta para que nossas vozes sejam ouvidas em todos os níveis e oportunidades, nossos corpos não sejam mais reificados, nossas expectativas sejam legitimadas. As pesquisas revelam o longo percurso a ser ainda percorrido no trajeto indagativo sobre o gênero, seja no trabalho e na educação, nas resistências por meio de outros paradigmas de gênero e de sexualidade, na releitura do conhecimento, da crítica dos padrões raciais e eurocêntricos, seja por meio das vozes insurgentes das mulheres que retomam nossa histórica herança africana e indígena e repensam os espaços acadêmicos, formativos, curriculares, culturais de novas perspectivas axiológicas. Essas pesquisas variadas revelam, sobretudo, um olhar atento voltado aos feminismos de resistência e contestação à colonialidade de gênero. O conjunto de textos nos faz revisitar não somente uma narrativa acerca da opressão de mulheres, mas uma gama de informações e de compreensão dos processos combinados de vivências históricas sem jamais a elas sucumbir, tal como escreve María Lugones (2014, p. 940). Propõe-se, no conjunto heterogêneo desses textos, uma reconstrução ampla do humano e dos signos que o compõem.

Os desafios de ser mulher no século XXI não nos permitem esquecer dos enfrentamentos histórico-sociais do passado, mas, olhando o futuro, os vários textos, resultados de profundas pesquisas que compõem este livro, demonstram como os projetos de solidariedade e de respeito às diferenças nos levam a distinguir ilusões de plausibilidades. Devemos poder desejar e sonhar, perseguindo utopias infinitas, e continuar lutando por um ideal de democratização da sociedade em que vivemos, atuamos e exigimos para nós nas variáveis de ser mulher. Escreve Maria Isabel Santa Cruz (1997, p. 44): pensar na dimensão de utopias não significa centrar-se em "um sonho social que se sabe irrealizável", mas em críticas feitas sob o foco de um "futuro possível", que se permite a um desenho de novos princípios e condições de vida. Justamente, estas pesquisas que aqui se definem demonstram como a história das mulheres sempre esteve ligada à história da democratização dos povos, dos mais distantes aos mais próximos do nosso cenário atual. Por tais intentos – que ora parecem utópicos, ora se concretizam em projetos reais –, nos redefinimos como pesquisadoras e como mulheres do século XXI, aptas a apresentarmos algo de nós a nós mesmas, e ao público leitor, por meio das condições reais de nossas próprias atuações e vozes.

Magda Guadalupe dos Santos
Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora adjunta da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

REFERÊNCIAS

AMORÓS, Celia. **Hacia una crítica de la razón patriarcal**. Barcelona: Anthropos, 1985.

BEAUVOIR, Simone de. **Le deuxième sexe**. Paris: Gallimard, 1949.

BUTLER, Judith. **The Psychic Life of Power:** Theories in Subjection. Stanford: Stanford University Press, 1997.

CORNELL, Drucilla. O que é feminismo ético? *In*: BENHABIB, Seyla *et al*. **Debates feministas:** um intercâmbio filosófico. Tradução de Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 117-160.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBY, George; PERROT, Michelle. Per una storia delle donne. *In*: DUBY, George; PERROT, Michelle. **Storia delle donne in Occidente:** l'Antichità. Traduzioni di Fausta Cataldi Villari *et al*. Bari: Editori Laterza, 1990. p. V-XVII.

FEMENÍAS, Maria Luisa; ROSSI, Paula Soza. Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 42-65, jan./jun. 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8858. Acesso em: 10 jan. 2022.

FEMENÍAS, María Luisa. Violencia contra las mujeres: obstáculos para enfrentarla. *In*: FEMENÍAS, María Luisa; NOVOA, Silvia Mabel (coords.). **Mujeres en el laberinto de la Justicia**. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2018. p. 21-36. (Los ríos subterráneos, VI).

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 12-20, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KRISTEVA, Julia. Women's time. Translated by Alice Jardine and Harry Blake. **Signs**, Chicago, v. 7, n. 1, p. 13-35, Autumn, 1981. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/literaturetheoryandtime/ltt.kristeva.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Tradução de Juliana Watson e Tatiana Nascimento. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577. Acesso em: 10 jan. 2022.

MACKINNON, Catharine A. **Are women human?:** and other international dialogues. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

MACKINNON, Catharine A. As mulheres são humanas? **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 12-22, jan./jun. 2020. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/24462/17145. Acesso em: 10 jan. 2022.

NICHOLSON, Linda. Introdução. *In*: BENHABIB, Seyla *et al.* **Debates feministas:** um intercâmbio filosófico. Tradução de Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 9-31.

PANTEL, Pauline Schmitt. Introduzione. *In*: DUBY, George; PERROT, Michelle. **Storia delle donne in Occidente:** l'Antichità. Traduzioni di Fausta Cataldi Villari *et al.* Bari: Editori Laterza, 1990. p. 3-10.

SANTA CRUZ, María Isabel. Feminismo y utopismo. **Hiparquia**, Buenos Aires, v. 9, p. 33-49, jul. 1997. Disponível em: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5477/pr.5477.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. Os desafios da "escrita por encomenda" e o esforço de desmitificação no pensamento de Simone de Beauvoir. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 19, n. 56, p. 1-30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/6f88Dczs3djThycrKt6d3rp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. *In*: NAVARRO, M.; STIMPSON, C. (comps.). **Sexualidad, género y roles sexuales**. Buenos Aires: FCE, 1999. p. 265-302. Disponível em: https://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

APRESENTAÇÃO

“Mulher” é substantivo coletivo que se faz na partilha dos saberes das trajetórias de vida de cada uma, e que se traduz nas experiências que as redes de mulheres constroem. Vivemos em um contexto marcado por uma crescente onda de conservadorismo, bem como pela perda de direitos e por retrocessos. Porém, as estratégias de resistência das mulheres demonstram que há esperança em novos projetos de sociedade, os quais só podem ser elaborados com a articulação entre diferentes setores: coletivos, grupos e indivíduos em suas causas. Exemplo disso é a “quarta onda feminista”, que permite perceber novos desafios e possibilidades nascentes da organização das mulheres. Dessa forma, a partir das questões colocadas no título, *Ser mulher no século XXI: desafios, direitos, conquistas e vivências*, e da temática acerca da mulher, buscamos apresentar diferentes modos de ser mulher.

Somos múltiplas, com experiências e percursos diversos, apesar de termos várias questões em comum, principalmente pelo que nos toca em relação ao gênero. Essa multiplicidade é o que nos permite falar em “mulheres” no plural: indígenas, quilombolas, lésbicas, bissexuais, transexuais, mulheres da luta pela terra, trabalhadoras, de ocupações urbanas, negras, além de tantas outras especificidades que se interseccionam, marcam nossos corpos, nossas expectativas e vivências. Mas não apenas questões socioeconômicas, culturais e políticas nos constituem. A subjetividade de cada uma se define nas escolhas, experiências e contextos de cada mulher, o que só pode ser percebido através das narrativas pessoais. Devido a isso, acreditamos em uma escrita feminina não apenas como forma de fazer história, mas como possibilidade de

fortalecimento e reconhecimento das existências e multiplicidades de quem escreve, fala ou corporifica a sua forma de ser mulher.

Tal pluralidade, muitas vezes negligenciada, apagada da História, precisa ser anunciada, valorizada, por meio das vozes de mulheres. Por isso, escrever sobre essa história parte do reconhecimento de uma identidade coletiva, presente não apenas nas individuações das mulheres que pretendemos ouvir, mas também daquelas que trabalham a fim de tornarem possíveis uma história e uma escrita femininas. Então, a urgência de se aprofundar na política necrófila do atual período e de compreender os jogos de biopoder também passa por identificar as estratégias de resistências, as formas de educação popular, as decolonialidades, os feminismos, a luta pelos direitos humanos, a escola e os diferentes espaços de elaboração sobre gênero.

Nesse contexto, reconhecendo as tensões, demandas e novas configurações que se apresentam para pensar o “ser mulher”, o propósito desta obra é contribuir para compreender e suscitar questões para a continuidade dos estudos e pesquisas sobre esse contexto de permanências e de rupturas, que permeia a diversidade feminina. Para a consecução desse objetivo, consideramos a complexidade e multiplicidade dos temas que compõem o campo de estudos femininos, bem como as distintas realidades, que se apresentam e orientam a produção acadêmica. Para alcançarmos uma obra plural e convergente com a temática central apontada, reunimos pesquisadoras de diferentes horizontes epistêmicos nesta coletânea em função de suas trajetórias nas pesquisas e

estudos que desenvolvem. O resultado está materializado aqui, em importantes análises e reflexões sobre os desafios postos para se pensar o ser mulher no século XXI. A concretização do objetivo da obra somente foi possível pelo trabalho coletivo das pesquisadoras, que, ao aceitarem participar deste projeto, não somente disseram sim para o desafio de tecer análises a partir do fio condutor da obra, como também, generosamente, disseram sim às aspirações mais elevadas para se pensar as demandas femininas, seus desafios, direitos, conquistas e vivências.

Por isso, apresentamos uma obra que abarca artigos divididos em três eixos temáticos. O primeiro deles, "Questões de gênero, concepções, trajetórias e desafios", se inscreve em um processo de abordagem coletiva e, ao mesmo tempo, considera as singularidades das dimensões históricas, políticas e sociais das questões de gênero, em diferentes contextos. A segunda parte, “Educação: caminhos possíveis para a diversidade”, aborda a complexidade e a diversidade dos temas que compõem o campo de estudos sobre gênero e educação, bem como as distintas realidades que se apresentam e que orientam a produção acadêmica. Por fim, “Vozes de lutas: resistências e direitos humanos” propõe análises e reflexões sobre os desafios postos na contemporaneidade para pensarmos as lutas e as formas de resistências em torno das questões de gênero, convidando-nos, assim, a uma práxis cotidiana.

A partir desse ponto, passamos a apresentar os capítulos que compõem a primeira seção deste livro.

O primeiro capítulo, "Mulheres, história do trabalho e educação: a representação feminina por meio do jornal *O Labor* (1905)", escrito por Daniela Oliveira R. dos Passos, Renata Garcia Campos Duarte e Isabelle Guedes Patrocínio, apresenta como objetivo a investigação das relações construídas entre o trabalho feminino e a educação em Belo Horizonte, entre 1897 e 1930, no âmbito do processo de formação do mercado de trabalho livre no Brasil, a partir da análise do jornal *O Labor*, pertencente à Confederação Auxiliadora dos Operários e publicado em 1905, na capital mineira. O recorte espacial/temporal – a capital mineira de 1897-1930 –, segundo as autoras, justifica-se por ser um espaço eminentemente urbano, em fase de construção nessas décadas. Por isso, era necessária a utilização de mão de obra independente de gênero. A hipótese da pesquisa é a de que não havia oferta de cursos e outros projetos educacionais destinados às mulheres. As referências a elas na imprensa operária de Belo Horizonte, quando ocorriam, davam-se em virtude de sua importância ao bom andamento do lar, ou seja, com ênfase no âmbito do doméstico, não havendo destaque em relação às tarefas exercidas fora desse local.

O segundo capítulo, da pesquisadora Janice Aparecida de Souza, "Existências lésbicas em anos de chumbo", aborda uma faceta da cena lésbica vivida em Belo Horizonte durante a ditadura civil-militar (1964-1985). A partir de uma breve mirada no eixo Rio de Janeiro–São Paulo, a autora propõe uma reflexão sobre o silêncio e a invisibilidade que envolveram as relações homoeróticas femininas vivenciadas na capital mineira no período em tela. Os dados apresentados foram coletados em entrevistas em profundidade. Os critérios de

seleção das participantes foram: ter pelo menos 60 anos e ter frequentado os espaços destinados a homossexuais na cidade. A noção de estigma em Goffman (1988)[1] fornece o aporte teórico central na discussão e permite compreender como a estigmatização impregnou as vidas das mulheres ouvidas. De acordo com a pesquisadora, os relatos colhidos descortinam um lado desse universo ainda pouco conhecido e explorado, e trazem à tona algumas alternativas encontradas, que permitiram às lésbicas, atualmente idosas, vivenciarem seus desejos homoeróticos e se sociabilizarem entre iguais. Os guetos encontrados, ou por elas construídos, apresentaram-se como estratégia fundamental e evidenciam, como apontado por Émile Durkheim (1977),[2] a importância da manutenção dos vínculos para a coesão social.

Para finalizar esse primeiro eixo, o capítulo "Corpos indóceis e não retilíneos em produtos culturais representados por mulheres", de Rafaela Carla e Silva Soares e Lara Vieira Ladeira Coimbra, tem por objetivo compreender como se estrutura socialmente o controle sobre o corpo das mulheres e quais impactos são gerados a partir da análise de produtos culturais de mulheres que não se enquadram no "padrão de beleza eurocêntrico". Nesse sentido, o texto tematiza a historicidade do corpo, que carrega as representações sociais, culturais e políticas de cada época. Além disso, explora a comercialização de padrões específicos de corpos e os

---

1 GOFFMAN, Erving. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

2 DURKHEIM, Émile. *O suicídio:* estudo sociológico. Tradução de Luz Cary, Margarida Garrido e J. Vasconcelos Esteves. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

impactos atuais da exigência de um corpo que não é real, mas que serve aos lucros da indústria cultural. No trabalho, as autoras ainda abordam a resistência dos corpos e das produções de Melissa Viviane Jefferson – *rapper* conhecida como Lizzo – e a modelo Melanie Gaydos. Assim, as pesquisadoras evidenciam a interseccionalidade presente nas vivências da *rapper* e da modelo. Analisando o material digital disponível na internet, foi possível elaborar a pesquisa que demonstrou que o espaço é, ao mesmo tempo, promotor de novas discussões sobre o tema, mas também regulador de corpos e vivências.

Na segunda seção, que agrupa os capítulos com forte eixo analítico no campo da educação para a diversidade, veremos a intrínseca relação entre os conteúdos analisados anteriormente e os agora tratados neste eixo. No capítulo quatro, "A legitimação dos repertórios socioculturais na redação do Enem: uma leitura da soberania da fonte masculina do conhecimento", a autora Vanessa Fernandes Biondini analisa um aspecto específico da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): a obrigatoriedade do uso de um repertório sociocultural que dialogue com a argumentação proposta pela(o) candidata(o), a fim de identificar se há vozes femininas sendo usadas como referência para legitimar saberes das mais diversas áreas do conhecimento. O objetivo central é traçar um panorama de quais são os sujeitos que têm legitimado os discursos apresentados pelas escolas brasileiras, a partir da percepção pelo gênero. Para tanto, a pesquisadora caracteriza o que é a prova do Enem, analisando como a escola pode fornecer capital intelectual para contribuir para a autonomia dos sujeitos, tendo em

vista que a massiva opressão de pessoas em desvantagem social – mulheres, negros, índios, LGBTQIA+, sem-terra, entre outros – inviabiliza o alcance da paz, da liberdade e da justiça social, comprometendo, por conseguinte, o papel primário atribuído à educação brasileira. Sendo assim, para que essa autonomia seja construída e alicerçada no reconhecimento da legitimação de discursos, que evidenciam as diferentes vozes do corpo social ao longo da história, a autora afirma que ela deve ser considerada e contemplada pelos conteúdos apresentados nas escolas. Como hipótese, o texto afirma que, todavia, o que frequentemente se tem observado é que o conteúdo apresentado a estudantes nos sistemas de ensino nacionais reforçam pedagogias culturais que ignoram, entre outros fatores, a multiplicidade de vivências de gênero e de sexualidade.

O quinto capítulo desta coletânea é intitulado "Subjetividades do ser mulher no livro didático de matemática: diálogos sobre questões curriculares e gênero", de Ana Paula Andrade, Fernanda Batista Moreira de Andrade e Rayanna Ceres Maciel de Miranda. A escolha por analisar o livro didático de matemática da educação básica se justifica por se tratar de uma disciplina em que existe uma suposta neutralidade, ou seja, os objetos estudados seriam apenas conceitos numéricos. Entretanto, as subjetividades presentes no livro didático de matemática evidenciam as relações de poder. A partir das análises do ponto de vista do currículo, é possível perguntar: quais conhecimentos são considerados válidos? Ou ainda, quais subjetividades são consideradas válidas? Nesse cenário, as autoras consideram o currículo como uma invenção social e, como tal, um efeito dos jogos de poder e verdade.

Vale ressaltar que a análise desse artigo está fundamentada no filósofo Michel Foucault, por meio do qual é possível compreender que a verdade é produzida por conta de múltiplas coerções e produz na sociedade efeitos regulamentados de poder.

Fechando essa seção, no sexto capítulo, temos uma relevante análise da educação e das relações étnico-raciais. Em "Entre a ausência e a resistência: a presença de professoras negras no Ensino Superior no Brasil", os(as) autores(as) Ícaro T. de Carvalho, Renata J. do Carmo e Rogéria C. Alves denunciam a ausência de docentes negras atuantes no Ensino Superior no Brasil contemporâneo. Para tal, eles(as) se utilizam de dados estatísticos e evidências de pesquisas reconhecidas sobre a situação de desigualdade social, de raça e gênero às quais estão submetidas as docentes negras no país. Embora o texto apresente dados quantitativos, a pesquisa possui também caráter qualitativo, na medida em que busca analisar os fatores sociais e culturais que contribuem para a existência de tais ausências. A partir dessa proposta, o texto procura identificar e refletir sobre a (re)existência das mulheres negras em ocupar espaços acadêmicos, os quais, por muitos anos, foram identificados majoritariamente por uma elite intelectual masculina e branca. Nessa perspectiva, as(os) pesquisadoras(es) utilizaram-se de dados disponibilizados a partir de censos elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Ao chegar ao terceiro eixo desta coletânea, pretendemos concluir apenas parte de um caminho, deixando abertos

debates e questões para novos estudos, pois pensar o ser mulher no século XXI ainda diz muito do que precisamos avançar, enquanto sociedade mais igualitária, em direitos e deveres, e mais diversa nas vivências sociais e culturais. Essa seção se abre com o sétimo capítulo, intitulado "'E eu não sou uma mulher?': vozes insurgentes das mulheres da diáspora africana no Brasil", de Juliana Moreira Borges. O objetivo da investigação é apresentar a historicidade da mulher negra brasileira, bem como suas atribulações e resistências insurgentes, responsáveis pela preservação da cultura afro-brasileira. O texto apresenta uma narrativa crítica ao projeto colonizador, responsável pela marginalização das mulheres negras, e convida as(os) leitoras(es) a se aproximarem da proposta decolonial, cuja intenção é ressignificar as perspectivas moldadas com bases europeias. As resistências femininas negras são apresentadas nesse texto como um instrumento de combate ao apagamento histórico e cultural da diáspora africana, compreendendo a voz feminina negra como um importante aliado no resgate ancestral afro-brasileiro.

Já Rayane Silva Guedes, autora do oitavo capítulo, intitulado "'Tornar-se mulher': construções de si nos coletivos de resistência", traz para esta coletânea reflexões sobre as produções do que é ser mulher nos estudos de gênero e como essas perspectivas também se modificam por meio da participação de mulheres em coletivos. Assim, a pesquisadora realiza uma análise dos direitos humanos e da própria tessitura desses valores nas experiências de vida e elaboração de saberes advindos da ação coletiva. Com essa intenção, o texto apresenta a questão do reconhecimento dos saberes

produzidos pelos grupos marginalizados e pelas teóricas feministas como fator primordial para a construção de uma sociedade equitativa e para a afirmação do protagonismo social das mulheres na história, muitas vezes invisibilizadas. Dessa forma, a autora utiliza tanto um recorte teórico das obras *Mulheres, classe e raça*, de Angela Davis (2013), e textos do livro *História das mulheres no Brasil*, organizado por Mary Del Priore (2004), quanto de outras referências. Além disso, a autora realiza uma análise exploratória, por meio do método comparativo constante, para investigar, pelo aplicativo Instagram, a atuação de três coletivos de resistência em Minas Gerais, considerando a relevância da rede social como um espaço que tem sido ocupado pela participação feminina e o ciberativismo como característica importante da quarta onda feminista.

Seguindo o eixo central da terceira seção, o capítulo “Pelo reconhecimento da literatura como um direito das mulheres”, escrito por Mariana Cavaca Alves do Valle e Raquel Cristina Baêta Barbosa, encerra a coletânea. O texto tem por objetivo analisar a leitura literária como um direito fundamental, considerando que nossa sociedade é grafocêntrica e exige para a leitura do mundo também a leitura da palavra. Por isso, o letramento como possibilidade de autonomia dos sujeitos e de formação leitora pode potencializar as experiências e transformações nas trajetórias de vida a partir da literatura. As autoras investigaram o contexto e as práticas de leitura literária de mulheres estudantes de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, do ensino fundamental e médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa tarefa teve o objetivo de conhecer os elementos que

pudessem influenciar aquelas alunas em sua relação com a literatura, tais como as mediações de leitura, o contexto socioeconômico e histórico, a escola, considerando as especificidades e desafios da EJA, e os marcadores de gênero, raça, classe, profissão, entre outros.

Por fim, vale ressaltar que as mulheres têm muito a dizer de suas experiências, vivências e potencialidades. Por isso, sabemos que esta obra ainda é incompleta. Como ser mulher trans no século XXI? O que dizer da juventude feminina protagonista nos movimentos performáticos e cibernéticos? E as mulheres indígenas? As mulheres com algum tipo de deficiência física, marcadas pelo preconceito do capacitismo? Somos muitas, somos diversas, vivendo em um país de extensão continental, marcado por desigualdades sociais, estruturais, raciais e patriarcais.

E mesmo sabendo que temos muito a dizer, nesta obra, neste momento, apresentamos, enfim, o esforço de algumas mulheres, professoras e pesquisadoras comprometidas com a causa feminina, as quais, com suas constelações de trabalhos, modificam ritmos, trocam passos e constroem novos percursos, visando a um tempo de resistência e de bem viver no decorrer do século XXI.

Daniela Oliveira R. dos Passos

Ana Paula Andrade

Rayane Silva Guedes

Janeiro de 2022

SUMÁRIO

PARTE 1

Questões de gênero, concepções, trajetórias e desafios

CAPÍTULO 1

Mulheres, história do trabalho e educação: a representação feminina por meio do jornal *O Labor* (1905)[1]

Daniela Oliveira R. dos Passos

Renata Garcia Campos Duarte

Isabelle Guedes Patrocínio

1 Trabalho financiado pelo Edital 01/2021 da Produtividade em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PQ/UEMG).

Introdução

O presente trabalho apresenta como objetivo a investigação das relações construídas entre o trabalho feminino e a educação, em Belo Horizonte, entre 1897 e 1930, no âmbito do processo de formação do mercado de trabalho livre no Brasil, a partir da análise de alguns impressos operários produzidos na capital mineira. Igualmente, busca-se verificar as diferentes formas de representação das mulheres na imprensa operária: como operárias, a partir de um viés que as atrelava às tarefas domésticas ou de outras formas.

Há de se destacar que o processo de industrialização do Brasil no alvorecer do século XX alterou a estrutura social e modificou hábitos e costumes tradicionais e familiares, afetando as condições de vida e de produção social das mulheres. É nesse contexto que os movimentos sociais se organizaram e despontaram no cenário nacional. Todavia, o movimento feminista, com suas pautas específicas, só surgiu a partir dos anos 1930.

O recorte espacial/temporal – a cidade de Belo Horizonte nos anos de 1897 a 1930 – justifica-se por ser esse um espaço eminentemente urbano e por estar em fase de construção, logo, necessitando de mão de obra qualificada, independentemente de gênero. A construção da nova capital mineira recorreu à mão de obra dos trabalhadores imigrantes, atraindo, também, mão de obra de todas as partes do estado. Muitas famílias viram-se motivadas pelas oportunidades de trabalho na recém-inaugurada capital ou acompanharam seus patrões no processo de transferência do corpo

administrativo estadual de Ouro Preto, a antiga capital, para Belo Horizonte. O recorte temporal compreende o ano de inauguração da nova sede administrativa de Minas Gerais, o que nos possibilitará avaliar a dimensão dessa transferência de mão de obra do "interior" do estado para a nova capital. Além disso, acreditamos que a nascente capital é um terreno profícuo para estudos relacionados às práticas efetivas de "educação" da população trabalhadora no contexto da pós-abolição e da formação do mercado de trabalho livre em Minas Gerais. O marco final, ano de 1930, tem por objetivo avaliar essas relações de trabalho em período anterior ao início da chamada Era Vargas (PASSOS, 2020).

No que se refere à metodologia, a proposta, ainda em desenvolvimento, desdobra-se em duas etapas. A primeira, de caráter empírico, consiste na consulta, coleta e transcrição das fontes documentais, sobretudo periódicos operários. Esses impressos:

> [...] em geral, eram jornais e revistas produzidos e/ou destinados aos operários e vinculados às associações, sem periodicidade definida e de curta duração, sendo necessárias subscrições para manutenção, e cujas tendências políticas, bem como as suas principais contendas e tensões, eram expressas em suas páginas (DUARTE, 2019, p. 144).

A segunda etapa, analítica, baseia-se na sistematização e análise dos dados elencados. Sabe-se que as mulheres, além das tarefas domésticas, por vezes, exerciam trabalhos "fora de casa" com fins de complementação da renda familiar, por exemplo, como operárias de fábricas têxteis, empregadas

domésticas, lavadeiras etc. Contudo, a hipótese desta pesquisa é a de que não havia oferta de cursos e outros projetos educacionais destinados a elas, bem como as referências às mulheres na imprensa operária de Belo Horizonte, quando ocorriam, davam-se em virtude de sua importância ao bom andamento do lar, ou seja, com ênfase no âmbito do doméstico, não havendo destaque em relação às tarefas exercidas fora desse local.

Ante o exposto, em um primeiro momento, abordaremos debates relativos às mulheres e aos mundos do trabalho a fim de entender de que modo as mulheres estavam inseridas nas relações de trabalho. Em seguida, discutiremos de que modo as mulheres foram representadas na imprensa operária, identificando, igualmente, a existência de projetos educacionais a elas atribuídos. Como a pesquisa está em curso, apresentaremos os resultados da análise do jornal *O Labor*, publicado em 1905, em Belo Horizonte. Espera-se que este estudo possa contribuir para um diálogo estimulante entre a história da educação, questões de gênero e a história social do trabalho na capital mineira, nas décadas iniciais da República.

Mulheres e mundos do trabalho

Hoje em dia, contar a história das mulheres soa como algo evidente, pois uma história "sem mulheres" parece algo improvável. Porém, até meados do século XX, isso não existia. A escrita da História tem sido um privilégio dos homens. Foram os homens que decidiram quais áreas do passado deveriam ser registradas, quais tipos de histórias valiam

a pena investigar ou quais indivíduos mereciam a atenção dos pesquisadores. As mulheres tiveram pouca ou nenhuma participação nesse processo. Felizmente, como dito, isso vem mudando, não de forma gratuita ou fácil, mas como uma conquista pautada nas lutas dos movimentos sociais ao longo do século XX.

Além disso, desde as últimas quatro ou cinco décadas, aproximadamente, observou-se, no campo da história, uma ampliação de pesquisas que buscaram dar voz a sujeitos anteriormente excluídos da historiografia. Tais pesquisas possibilitaram a constituição da história social. Eric Hobsbawm, em texto clássico de 1970, menciona as dificuldades de definição do termo "história social", sendo que, até as décadas de 1950 e 1960, "não havia nenhuma premência em defini-lo, já que não se haviam formado os interesses institucionais e profissionais que normalmente insistem em demarcações precisas" (HOBSBAWM, 2007, p. 83). De acordo com esse autor, a formação de um campo acadêmico especializado em história social somente começou a se desenvolver a partir da década de 1950. Ou ainda, como afirma a historiadora Hebe Castro (1997, p. 47), "foi nas décadas de 1950 e 1960, entretanto, que uma história social, enquanto especialidade, tendeu a se constituir no interior desta nova postura historiográfica, que começava a se tornar hegemônica".

Hobsbawm (2007) afirma, ainda, que a história social não compõe uma mera especialização, tendo em vista a impossibilidade de isolar o seu tema de outros aspectos essenciais dos seres humanos – questões materiais, ideias, entre outros. Logo, tal enfoque preocupa-se com a vida real das pessoas

comuns, valorizando as experiências cotidianas desses sujeitos (CASTRO, 1997; SAMUEL, 1991). Nesse quadro teórico da história social, verificou-se um movimento historiográfico que buscou colocar as mulheres – também os operários, negros, prisioneiros etc. – enquanto protagonistas da história. Segundo Perrot (2017, p. 19):

> O advento da História das Mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos EUA nos anos de 1960 e França, uma década depois. Diferentes fatores imbricados – científicos, sociológicos, políticos – ocorreram para a emergência do objeto "mulher", nas ciências humanas em geral e na História em particular (PERROT, 2017, p. 19).

Escrever a história das mulheres é algo complexo, porque o fenômeno do feminismo é algo que desperta opiniões apaixonadas e militâncias por vezes extremas. Desde as suas primeiras manifestações, ainda no século XIX, o movimento foi muito particular, visto que desafiou a ordem conservadora, que excluía as mulheres do mundo público, e também propunha ações revolucionárias, partindo das mulheres (PINTO, 2003).

Outro ponto que também dificulta escrever e pesquisar sobre o movimento feminista é o fato de ele ser amplo, diverso e, ao mesmo tempo, fragmentado, com múltiplas manifestações. Reconstruir essa história tão fragmentada, que vai de grandes manifestações públicas a reuniões privadas em casas de intelectuais, não é simples.

> Desde os primórdios da Revolução Francesa (1789), é possível identificar mulheres que, de forma mais ou

> menos organizada, lutaram por seu direito à cidadania, a uma existência legal fora de casa, único lugar em que tinham algum tipo de reconhecimento como esposas e mães. Fora dos limites da casa, restavam-lhes a vida religiosa ou a acusação de bruxaria. Na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as lutas e manifestações esparsas cederam lugar a uma campanha mais orgânica pelos direitos políticos de votarem e serem votadas. O movimento sufragista se espalhou pela Europa e Estados Unidos, construindo a primeira vaga de feminismo organizado no mundo (PINTO, 2003, p. 13).

No Brasil, não foi diferente. A primeira fase do movimento das mulheres teve como foco a luta pelos direitos políticos, sendo conquistado o direito ao voto no ano de 1932 com a liderança de Bertha Lutz.[2] Mesmo assim, é possível identificar diferentes vertentes do movimento no início do século XX, entre eles: as manifestações da imprensa feminina alternativa – apresentando como pauta, além dos direitos políticos, a educação feminina e a presença das mulheres no mundo público – e o movimento das trabalhadoras, que lutavam pelo fim da dominação de forma ampla, o qual tinha como ideologias o anarquismo e o comunismo (PINTO, 2003).

2 Bióloga por formação, Bertha também foi uma ativista política para o reconhecimento da mulher na esfera pública cidadã. Seu interesse pelo feminismo teve início durante o período em que estudou na Europa, quando teve contato com o movimento sufragista que ocorria por lá. Em 1919, criou, no Brasil, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que mais tarde se tornaria a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, liderando a campanha sufragista no país. Em 1932, por decreto de Getúlio Vargas, foi alcançado o estabelecimento do direito ao voto feminino no Brasil. Bertha Lutz investiu em sua vida política e, em 1936, assumiu a posição de deputada federal, cargo no qual executou propostas de mudança na legislação referentes ao trabalho da mulher, visando, dentre outros direitos, à igualdade salarial, à participação em questões públicas e à licença maternidade. Ver Lôbo (2010).

Ademais, para escrever a História, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é um dificultador quando se trata da história das mulheres, porque a presença feminina é frequentemente apagada; seus vestígios, desfeitos, e seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de evidências. A gramática é masculina – misturam-se os gêneros, temos “eles”. As estatísticas são assexuadas – a sexuação das estatísticas é recente, tendo sido demandada por pesquisadoras do trabalho feminista. Pelo casamento, as mulheres perdiam os seus sobrenomes, o que dificulta reconhecer linhagens femininas. Todos esses fatores ocorrem para a destruição da memória feminina (PERROT, 2017).

Especificamente no que se refere à história das mulheres e aos mundos do trabalho, há uma dificuldade em escrever a difícil vida das operárias – os baixos salários, os maus-tratos, as longas jornadas de trabalho e, sobretudo, o contínuo assédio sexual – das primeiras décadas do século XX no Brasil. Isso porque, na maioria das vezes, as operárias eram descritas como “mocinhas infelizes e frágeis”. Pouco se dizia sobre a militância das trabalhadoras (RAGO, 2017). Existem diversos discursos sobre as mulheres: imagens, literatura, artes plásticas. Mas ignorava-se o que as mulheres pensavam sobre si, como viviam ou sentiam.

> As dificuldades aparecem desde logo, principalmente se considerarmos que o/a pesquisador/a trabalha com imagens diferenciadas, produzidas pelos documentos disponíveis. Frágeis e infelizes para os jornalistas, perigosas e “indesejáveis” para os patrões, passivas e inconscientes para os militantes políticos, perdidas e

> “degeneradas” para os médicos e juristas; as trabalhadoras eram percebidas de vários modos (RAGO, 2017, p. 579).

Poucos são os documentos escritos por mulheres trabalhadoras, a não ser algumas denúncias em jornais operários ou entrevistas orais realizadas em períodos mais recentes. Sabemos muito mais da construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que de sua própria condição social, sexual e individual. Se no século XIX elas estavam presentes nos parques industriais, no século XX essa presença diminuiu, sendo elas substituídas pelos homens, conforme Margareth Rago (2017, p. 582):

> Enquanto em 1872 as mulheres constituíam 76% da força de trabalho nas fábricas, em 1950, passaram a representar 23%. O desenvolvimento das indústrias intensificado pela Primeira Guerra Mundial, que trouxe um aumento de 83,3% da população operária no espaço de treze anos, explica-se pela ampla incorporação do trabalho masculino em detrimento do feminino.

Já as mulheres negras, pós-1888, continuaram trabalhando nos setores considerados mais desqualificados, recebendo salários baixíssimos e péssimo tratamento, além de serem apresentadas, na documentação disponível, como figuras extremamente rudes, bárbaras e promíscuas, destituídas, por conseguinte, de qualquer direito de cidadania.

Sobre os debates e projetos – pensados sobretudo pelas elites dirigentes – direcionados para a formação do trabalhador cidadão, Faria Filho (1990) afirma que, em Minas Gerais

e em outros estados brasileiros, o delineamento jurídico, ideológico e político do sistema republicano de governo deu-se concomitantemente à instituição do mercado de trabalho livre. Por esse motivo, "formar o cidadão para a República significou [...] formar o trabalhador para o trabalho assalariado" (FARIA FILHO, 1990, p. 80-81). A vinculação entre a formação do trabalhador/formação do cidadão revelava, ainda nos primeiros anos do século XX, o quanto o "fantasma" da escravidão perambulava pelos mundos do trabalho.

A preocupação das elites governantes em educar/formar o trabalhador cidadão não se limitava ao "universo" do labor masculino. Pelo contrário, estendia-se ao universo feminino, impingindo às mulheres uma dupla responsabilidade nesse processo: como trabalhadoras/cidadãs e como mães responsáveis pela educação dos futuros cidadãos republicanos (TILLY, 1994). Desse modo, voltar os olhares para as mulheres trabalhadoras possibilita um novo espaço para a compreensão do processo de formação do operário cidadão, tão precioso a uma República que almejava conformar a sua população laboriosa para a "ordem e o progresso".[3]

3 Os debates sobre a formação de um mercado de mão de obra livre, no Brasil, iniciaram-se muito antes da inauguração do regime republicano, em 1889. Já nas primeiras décadas do século XIX, as leis de locação de serviço, assim como as leis posteriores relacionadas à escravidão, já indicavam a preocupação das elites dirigentes em estabelecer o controle e a fixação da mão de obra e da criação de um *ethos* de valorização do trabalho. O fim iminente da instituição escravista tornava urgente o estabelecimento de novas formas de controle sobre os trabalhadores, principalmente sobre os libertos, que prescindissem da violência física como recurso de persuasão ao trabalho. A esse respeito, ver Cassoli (2015).

Vale ressaltar que, nesse contexto, a mulher pobre vivia o dilema de regular o parco salário do seu companheiro para suprir as necessidades domésticas ou escapar da miséria através do seu próprio salário e arriscar-se a sofrer o pejo de “mulher pública”.

A norma oficial ditava que a mulher devia ser resguardada em casa, ocupando-se dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família, trabalhando no espaço da rua. Longe de retratar a realidade, tratava-se de um estereótipo calcado nos valores da elite colonial e muitas vezes espelhado nos relatos de viajantes europeus, o qual servia como instrumento ideológico para marcar a distinção entre as burguesas e as pobres. Basta aproximar-se do tempo presente para constatar que as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa (FONSECA, 2017, p. 517).

Sabe-se que parte significativa do proletariado no Brasil do início do século XX era formada por mulheres e crianças. Por isso, faz-se necessário entender um pouco mais essa dinâmica entre feminismo, mundos do trabalho e educação. As vivências cotidianas das mulheres sempre foram múltiplas e dinâmicas, o que traz à tona o questionamento não apenas do ambiente privado – a que teoricamente estavam inseridas –, mas também do espaço da rua, o que nos mostra os aspectos tanto do trabalho quanto dos processos ditos “educacionais” para atender aos padrões de disciplinamento do período em questão.

No que se refere à cidade de Belo Horizonte, as elites e as instituições que se instalaram no espaço urbano da cidade,

em suas primeiras décadas de existência como capital, alinharam-se ao ideário de progresso e modernização que guiaria o projeto de governo republicano e modificaria a vida política em seus níveis mais locais. E isso incluía também pensar as mulheres no espaço público em construção.

Mulheres em impressos operários de Belo Horizonte: uma análise de *O Labor* (1905)

O Labor foi um periódico quinzenal, de propriedade da Confederação Auxiliadora dos Operários, criada em Belo Horizonte, em 1905. O jornal orientava-se a partir dos princípios de filantropia, sociabilidade, instrução, ordem e progresso, os quais esbarravam "com os princípios do Positivismo, crendo encontrar na sua filosofia um meio para solucionar os problemas do momento, evitando assim a conturbação social e política" (PASSOS, 1991, p. 13). Ao todo, sabe-se de doze edições publicadas entre 18 de junho de 1905 e 31 de março de 1906. Todavia, não foi possível localizar a 11ª edição do periódico. A redação, inicialmente instalada na sede da Confederação, estabeleceu-se em diferentes locais da região central de Belo Horizonte. A partir da nona edição, fixou-se na rua Guajajaras, 329 – igualmente na região central, momento em que inaugurou sua oficina tipográfica própria, a Tipografia Moderna.

Com a análise das edições de *O Labor*, foi possível identificar três textos, em diferentes edições, os quais, direta ou indiretamente, abordam a questão feminina. O primeiro deles, publicado na primeira edição do periódico, em 18 de junho de 1905, foi assinado por Victor Hugo e recebeu o título "A mulher":

A MULHER

A mulher é a humanidade, vista pelo seu lado tranquillo : a mulher é o lar, é a casa, é o centro de todos os pensamentos suaves.

E' o terno conselho de uma voz innocente, no meio de tudo o que nos envolve, nos irrita e nos arrasta.

Muitas vezes em torno de nós são todos inimigos a mulher é o affecto. Demos-lhe o que lhe é devido. Demos-lhe na lei—o logar a que tem direito. A mulher contem o problema social e o mysterio humano- Parece a extrema fnaqueza, e é a grande força. O homem que ampara um povo precisa de se amparar a uma mulher, E no dia em que ella nos faltar fálta-nos tudo.

VICTOR HUGO.

Figura 1: "A mulher"

Fonte: *O Labor* (1905a).

Esse texto, provavelmente de autoria masculina, apresenta a mulher como uma espécie de alegoria para o lar, significando a residência, esteio da família – apesar da aparente fraqueza, ela é a força familiar. Observa-se, a despeito do tom elogioso em relação à força da figura feminina, a visão da mulher atrelada à sua importância na casa para a família, sendo, por vezes, sua figura central.

Mesmo estando no início do século XX, o pensamento positivista ainda sofria a influência dos filósofos das Luzes, que

diziam ser preciso ministrar às meninas a noção dos seus deveres. Segundo Perrot (2017, p. 92), Rousseau dizia que:

> Toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, criá-los, cuidar deles depois de crescidos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhe a vida agradável e suave: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que se deve ensinar-lhes desde a infância (PERROT, 2017, p. 92).

Era necessário apenas instruir as meninas/mulheres somente para o que fosse necessário pela ótica masculina: formá-las para o papel de dona de casa, esposa e mãe. Ensinar-lhes bons hábitos de higiene, economia doméstica, valores morais de pudor, obediência, ternura, sacrifícios para com a família... enfim, tudo o que fosse considerado como "virtudes femininas" (PERROT, 2017).

Outro escrito, na terceira edição, de 18 de julho de 1905, relata o dia seguinte à realização do casamento narrado por uma mulher, sob o título "Diario de uma recem-casada". Apesar do frequente uso de pseudônimos masculinos como uma estratégia utilizada por mulheres para preservar a identidade e conseguirem a aceitação do público, ou como uma espécie de batismo simbólico em um mundo marcadamente masculino, como afirma Telles (2017), esse texto é de autoria de Ramon Navarrete, escritor espanhol que viveu no século XIX.

DIARIO DE UMA RECEM-CASADA

(*De Ramon de Navarretè*)

I

NA MANHÃ SEGUINTE Á BODA

Ainda me dura o cansaço, a agitação do dia de hontem.

E é o que geralmente chamam *o mais venturoso da vida!*

Quanto a mim, não me recordo de nenhum mais triste, mais fatigante, mais cheio de enxaquecas e de contrariedades.

Primeiro, a separação de meu bom pai, minha carinhosa mãi, minhas irmãs queridas, a cujo lado vivi contente e feliz por espaço de vinte e dous annos; depois, a idéa de ser ou não ser igualmente ditosa no meu novo estado.

E' verdade que Henrique me tem dado infinitas provas de carinho.

As nossas relações duraram alguns mezes e n'esse espaço de tempo nunca desmentiu a doçura do seu caracter, do seu affecto e do seu desinteresse.

Não se pode dizer que se casasse commigo por calculo, porque não trouxe dote; meus pais são ainda moços e quando desapparecerem do mundo não me deixarão sem uma pequena herança.

Amo e considero o que vai ser meu companheiro n'esta dura peregrinação da vida; mas quem sabe si o convivio intimo lhe descobrirá defeitos que não conheço ainda?

Estou certa de que saberei cumprir os deveres que a igreja me impõe; serei sempre fiel, recatada, honesta... porém, cumprirá elle igualmente os seus?

Os homens julgam que as suas faltas não têm as consequencias das mulheres e se enganam. Uma suspeita, convertida em realidade, diminue o affecto e produz a desillusão.

Meu Deus! Fazei com que eu não tenha nunca motivo para duvidar de Henrique! Que elle me dê sempre o exemplo de constancia e fidelidade.

Continúa

Figura 2: "Diario de uma recem-casada"

Fonte: *O Labor* (1905b).

Ainda que a narradora afirme o cansaço, o medo, a tristeza e as contrariedades do dia do casamento em virtude da separação da família, a sua felicidade estava atrelada ao bom casamento, demonstrando a insegurança de ser bem-sucedida em sua nova função de esposa. Ela afirma: "Estou certa de que saberei cumprir os deveres que a igreja me impõe; serei sempre fiel, recatada, honesta... porém, cumprirá elle igualmente os seus?" (O LABOR, 1905b, p. 4). Reconhecendo as diferenças sociais entre homens e mulheres, a narradora explica que as possíveis faltas do marido não teriam as mesmas consequências de

falhas realizadas por mulheres, todavia, poderiam acarretar a redução do seu afeto enquanto esposa. O texto promete continuar nas próximas edições do jornal, o que não se cumpriu, conforme foi verificado em análise das edições do periódico.

Por fim, o último texto que faz referência à temática feminina está situado na sétima edição do jornal, de 22 de outubro de 1905. É uma nota comunicando a alteração do nome de um jornal da União Operária de Engenho de Dentro de *O Três de Abril* para *A União Operária*, da qual se destaca a menção seguinte: "À frente da sua redação, além de Pinto Machado, que é presidente da associação, está Elisa Scheid, esta incansável batalhadora pela liberdade dos operários. [...]." (O LABOR, 1905c, p. 2). Sabe-se que Elisa Scheid foi militante no movimento operário e professora municipal do Rio de Janeiro (RIZZINI; GOMES; SCHUELER, 2020).

"A União Operaria"

O Tres de Abril, orgam da União Operaria do Engenho de Dentro, acaba de passar por uma grande transformação, apparecendo agora com o titulo que encima estas linhas.

A' frente da sua redacção, além de Pinto Machado, que é presidente da associação, está Elisa Scheid, esta incansavel batalhadora pela liberdade dos operarios.

O numero que nos veio traz excellentes artigos de Pinto Machado, V. de Mello e Elisa Scheid.

Desejamos longa vida á *A União Operaria*.

Figura 3: "O Três de Abril para A União Operária"

Fonte: *O Labor* (1905c).

Vale ressaltar que a força de resistência feminina é algo intenso no cotidiano de muitas mulheres. É um sinal de subverter e mudar o regime de submissão ao masculino. E adentrar o mundo da escrita, nesse aspecto de luta, foi uma forma de também resistir. Fazer ou escrever um jornal tornou-se um modo de expressão do feminino. Mesmo que em muitos momentos usando codinome masculino ou participando de um jornal/revista efêmero, a mulher conseguia assinalar sua entrada na esfera pública.

Em meados do século XIX e início do século XX, o jornalismo "estava em vias de se tornar uma profissão acessível às mulheres [...], o exercício do jornalismo significava ao mesmo tempo ter uma parte ativa na construção da opinião pública, liberdade de movimento e abertura para o mundo" (PERROT, 1998, p. 84).

É interessante o reconhecimento do engajamento de Scheid nas lutas operárias; porém, não foi possível perceber em *O Labor* destaque a nenhuma mulher em Belo Horizonte, principalmente se considerarmos que as mulheres sequer participavam das associações operárias, como a própria Confederação Auxiliadora dos Operários.

Considerações finais

Pensar a história das mulheres é também enfatizar a complexidade e a diversidade das experiências e das realizações conquistadas ao longo do tempo. No "mundo do trabalho", as mulheres compunham grande parte do proletariado no Brasil de início do século XX, e estavam presentes nos espaços fabris

de fiação e tecelagem – principalmente as imigrantes europeias –, submetidas ao pagamento de baixos salários, aos maus-tratos, à exploração e ao assédio sexual. Já as mulheres negras, nesse momento pós-abolição, seguiram ocupando cargos empregatícios associados ao serviço doméstico e eram, à época, consideradas destituídas de qualquer cidadania e inteligência, sendo, portanto, inferiores (RAGO, 2017).

No geral, o trabalho feminino era tomado como uma ameaça à honra das mulheres, já que configurava um entrave à família. Ao contrário desse pensamento quase unificado, feministas que se dedicavam ao crescimento do movimento de mulheres no Brasil defendiam o trabalho delas como importante instrumento de incorporação social e de luta contra a manutenção de um sistema de privilégio masculino.

Destarte, abordar a presença das mulheres no "mundo do trabalho" no início do século XX é também pensar as lacunas e as dificuldades de se construir essa escrita pela ótica feminina. Em *O Labor* foi possível verificar somente três textos que, de algum modo, abordaram a questão feminina, não havendo uma unidade de pensamento a respeito da forma como enxergavam as mulheres, se como boas esposas e frágeis – em duas edições do jornal – ou partícipe do movimento operário – em uma edição do jornal.

Fato é que não houve nenhuma menção a alguma mulher específica de Belo Horizonte, nem era usual a existência de mulheres como sócias das associações. Tampouco foi possível verificar a existência de algum projeto educacional destinado às mulheres nas edições analisadas. Há de se destacar que

esta pesquisa está em andamento e outros jornais operários ainda serão analisados a fim de verificar tanto a representação feminina nos periódicos, como a existência de propostas educacionais para mulheres.

REFERÊNCIAS

CASSOLI, Marileide Lázara. **A construção da liberdade:** vivências da escravidão e do pós-abolição. Mariana, 1871-1920. 2015. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASTRO, Hebe. História Social. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 41-59.

DUARTE, Renata Garcia Campos. **Imprensa operária e Educação:** debates e demandas educacionais dos trabalhadores de Belo Horizonte (1897-1930). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A república do trabalho: a formação do trabalhador-cidadão no alvorecer do século XX. **Cadernos do Departamento de Ciência Política, Revista do Departamento de História**, Belo Horizonte, Número Conjunto, p. 79-92, 1990.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 510-553.

HOBSBAWM, Eric. Da história social à história da sociedade. *In*: HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 83-105.

LÔBO, Yolanda. **Bertha Lutz**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

O LABOR. **Edição nº 1, ano I, de 18 de junho de 1905**. Belo Horizonte: Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais, 1905a. 1 fotocópia.

O LABOR, **Edição nº 3, ano I, de 18 de julho de 1905**. Belo Horizonte: Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais, 1905b. 1 fotocópia.

O LABOR. **Edição nº 7, ano I, de 22 de outubro de 1905**. Belo Horizonte: Confederação Auxiliadora dos Operários do Estado de Minas Gerais, 1905c. 1 fotocópia.

PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. A construção da cidade de Belo Horizonte e a formação educacional das classes trabalhadoras (1893-1930). **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 15, n. 40, p. 104-120, 2020. Disponível em: https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2195. Acesso em: 11 out. 2022.

PASSOS, Mauro. **A classe trabalhadora em Minas Gerais e a Igreja Católica:** a ponta de uma memória (1900-1930). São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do Povo Brasileiro).

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 578-606.

RIZZINI, Irma; GOMES, Camila; SCHUELER, Alessandra. Elisa Scheid: uma professora nos movimentos de trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil (Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, 1890 a 1910). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656567. Acesso em: 8 out. 2022.

SAMUEL, Raphael *et al.* ¿Qué es la Historia Social? **Historia Social**, Valencia, n. 10, p. 135-149, primavera-verano 1991.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 401-442.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 29-62, 1994. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722. Acesso em: 11 out. 2022.

CAPÍTULO 2

Existências lésbicas em anos de chumbo

Janice Aparecida de Souza

Alessandra Sampaio Chacham

Lésbica, não! Entendida, por favor!

> *O que se produzir – casa habitável ou ruína estéril – será a soma do que pensaram e do que pensamos de nós, do quanto nos amaram e nos amamos, do que nos fizeram pensar que valemos e do que fizemos para confirmar ou mudar isso, esse selo, sinete, essa marca (LUFT, 2004, p. 22).*

Este capítulo propõe uma reflexão sobre os desafios e sobre as alternativas encontradas por mulheres oriundas das tradicionais famílias mineiras para a vivência de seus proibidos afetos em plena ditadura civil-militar (1964-1985) na cidade de Belo Horizonte. Não discorrerei diretamente sobre a política sexual ou o aparato repressor, que coibia as sexualidades dissidentes. A esse respeito, muitas pesquisas já foram realizadas e há farto material disponível, principalmente no que tange às homossexualidades masculinas. O que se pretende é conhecer como as mineiras vivenciaram o período na capital mineira em um tempo histórico fortemente marcado pela repressão de liberdades.

O último período de regime ditatorial, no Brasil, durou vinte e um anos, durante os quais a censura, a tortura e a supressão de direitos foram práticas comuns. Foi nesse cenário que um número considerável de lésbicas, hoje idosas, viveu os melhores anos de suas juventudes. Tentaremos algumas aproximações para conhecimento da realidade delas. Afinal, a escassez de estudos sobre as trajetórias de lésbicas mais velhas nos coloca diante de um grupo que ainda está por registrar a sua história.

Para a realização das entrevistas, dois critérios foram adotados: ter mais de sessenta anos e ter frequentado a cena homossexual belo-horizontina no período em tela. Aqui, cabe reconhecer que serão privilegiadas as que dispunham de recursos financeiros para frequentar a vida noturna nos bares e boates para homossexuais de que a cidade dispunha, e aquelas que contornaram a reserva comum às mulheres mais velhas para compartilhar suas histórias, que muitas vezes trazem à tona questões de foro íntimo. De toda forma, pesquisas sempre implicam escolhas, cortes e delimitações. Algo sempre ficará de fora.

Se períodos ditatoriais impõem desafios a todas as pessoas, no caso das lésbicas, eles são ainda mais contundentes. Para se protegerem, tratavam-se como "entendidas"[1] entre seus pares. Dessa forma, diziam da sua orientação sexual, evitando se expor abertamente aos preconceitos e violências vividas à época.

O panfleto transcrito abaixo, além de corroborar a dificuldade dessa geração de mulheres com a palavra lésbica, nos permite ter uma dimensão de como tal dificuldade pode ter se espraiado para outros âmbitos da vida delas:

> Homossexual. Mas pode me chamar de lésbica. E por que não? Procure em qualquer dicionário e você verá que a palavra lésbica tem, por definição, 'mulher homossexual'. Alguma ofensa nisso? Nenhuma, mas essa sempre foi usada com o intuito de ferir por uma sociedade

1 A palavra é dicionarizada, mas não é de uso corrente nas novas gerações. Segundo o pesquisador Luiz Morando (2009), o termo "entendida" surgiu na virada dos anos 1950 para os anos 1960, em momento ainda indefinido.

> heterossexual, que não admite que ninguém saia dos padrões que ela considera 'normais e aceitáveis'. Além de não ser nada ofensivo em si, a palavra lésbica tem uma origem muito bonita, que remonta aos tempos da antiga Grécia, à ilha de Lesbos, onde a poetisa Safo viveu e cantou a beleza do amor entre as mulheres. Se você transportar essa palavra para o seu dia-a-dia, ela vai perder gradualmente essa capacidade de ferir, você está desarmando o inimigo. Esse é justamente um dos trabalhos do 'LF', esvaziar a conotação pejorativa, ofensiva, que a palavra lésbica carrega, mostrando que ela não precisa estar necessariamente associada a uma agressão. Grupo de Ação Lésbica-Feminista – Caixa Postal 293-SP (MACRAE, 2018, p. 322).

É curioso perceber que, ainda em dias atuais, a palavra lésbica esteja praticamente ausente do vocabulário das mais velhas. Como já referido, tratavam-se como entendidas, forma largamente utilizada, a partir dos anos 1950, por lésbicas que viviam a sexualidade de maneira velada e clandestina, muitas vezes sob a proteção do armário. Isso colaborava, também, para o que conhecemos como invisibilidade lésbica, nas palavras de Tânia Navarro-Swain (2004, p. 13): "Onde escondem-se e esconderam-se as lésbicas? Em que nicho de obscuridade e silêncio se pode encontrá-las? Não se fala delas por que não existiram? Ou sua existência representa a desestabilização e o caos na ordem 'natural' da heterossexualidade dominada pelo masculino?".

Sobre os possíveis motivos da invisibilidade sobre a qual nos fala Navarro-Swain, Goffman (1988), em obra intitulada *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, oferece-nos algumas possibilidades de entendimento. O autor nos apresenta vários tipos de encobrimento de

estigmas, que podem variar do simples e momentâneo, passando pelo parcial, podendo chegar a um encobrimento total, nos casos em que isso é possível. A perspectiva trazida pelo autor nos ajuda a entender a necessidade do encobrimento da orientação sexual no coletivo de mulheres ouvidas. Embora a referida obra tenha origem no século passado, mantém o vigor e a pertinência para análises atuais, visto que os elementos estigmatizantes apontados encontram-se ainda disseminados na sociedade e ao alcance de todos.

O tempo histórico vivido por essas mulheres impõe o peso de intensas restrições de liberdade. Nesse sentido, parece-nos haver uma escolha deliberada: preferiram não serem vistas a fim de se protegerem de situações embaraçosas e das violências físicas e simbólicas das quais poderiam ser alvo, resultando na sua invisibilidade.

Quando questionada sobre suas atitudes diante das restrições impostas pelo regime ditatorial, Bidu nos conta da sua trajetória e dos grupos com os quais se relacionava:

> *[...] não eram pessoas engajadas não. Acho que já bastava a luta própria, né[?]. No caso aí, eu acho que desafiar outro tipo de coisa além disso era muito. Até para mim, eu que tinha simpatia por aquela coisa. A Universidade Federal era um antro de resistência, né[?], e o próprio campus era um lugar de resistência de alguma forma. Eu participava de reunião de* DA*, do* DCE*. Eu frequentava e tal, mas não me envolvia, assim, no movimento de resistência especificamente não, mas era simpática à causa. Conhecia pessoas e tudo mais, mas não fui uma militante, não fui, de jeito nenhum* (Bidu, 65 anos).

É curioso notar que Bidu, mesmo com duas graduações, três pós-graduações, uma carreira bem-sucedida e premiada, tenha dificuldade para nomear o que foi vivido. Ao contrário das paulistas e das cariocas, as lésbicas mineiras entrevistadas passaram ao largo das discussões que vinham sendo realizadas no âmbito do movimento feminista; e do movimento lésbico, mais ainda. Faltam-nos pesquisas que permitam conhecer as nuances que as singularizaram diante das restrições comuns àquelas que vivenciaram o mesmo período histórico.

Nesse contexto, cabe considerar que o movimento feminista no Brasil só foi tomando forma entre os anos 1960-1970. Já o movimento gay, entre o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980, articulava, entre outras pautas, a defesa da visibilidade. Segundo Trevisan (1978), referindo-se aos trânsitos do universo homossexual masculino, "quando me perguntam pelo movimento homossexual no Brasil, respondo que ele não existe. Existe é uma movimentação homossexual, da boate para o táxi, do táxi para a sauna".

Voltando às limitações impostas às lésbicas pela ditadura civil-militar, a "Operação Sapatão", realizada em 15 de novembro de 1980 na cidade de São Paulo, sob o comando do então delegado José Wilson Richetti, conhecido pela forma violenta de suas ações contra homossexuais, nos oferece um bom exemplo. A "Operação Sapatão" teve como foco os bares da cidade de São Paulo frequentados por lésbicas. Foram invadidos o Ferro's, Último Tango, Canapé e Cachação, todos na rua Martinho Prado (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

> No fim, todo mundo teve que pagar. Quanto tivesse. A moça não viu ninguém sendo fichado, mas a polícia ficou com os nomes e os números de todas. Um mês depois da operação, o ambiente na Rua Martinho Prado era desalentador. Bares e boates vazias. Até na rua, pouca circulação. Sinal de que daqui pra frente as lésbicas não teriam sossego nem nos poucos bares "em que são confinadas" (COLAÇO, 2009).

Embora o "confinamento" e o medo da repressão possam ser comuns às lésbicas que viveram dramas semelhantes no mesmo período, nas mais diversas regiões do Brasil, as reservadas mineiras, que viveram na "pacata" cidade de Belo Horizonte e que foram entrevistadas até o momento, evitaram envolvimentos políticos e exposições. Bidu nos conta que, ao ser abordada nas imediações do Mineirão com a sua namorada dentro do carro, foi extorquida. Elas tiveram que entregar o que tinham nas carteiras para se livrar das ameaças. Desde então, ela diz nunca mais ter se exposto assim.

Diferentemente das mineiras, as paulistas criaram a primeira organização lésbica do Brasil, o Grupo Lésbico Feminista (LF), em maio de 1979, responsável pela publicação do boletim *Chanacomchana*, primeira publicação ativista lésbica do país, que se estendeu por 12 edições entre 1981 e 1987. A cidade paulista merece destaque também pela organização e realização do 1º Encontro de Grupos Homossexuais Organizados (EGHO) e o I Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBHO), ambos na capital paulista, em 1980. Embora o evento tenha contado com a presença majoritária de gays, o Grupo Lésbico Feminista (LF) esteve presente, pautando discussões sobre as lésbicas, o machismo e o feminismo.

A cidade do Rio de Janeiro também apresenta um cenário distinto do encontrado entre as montanhas mineiras. A vanguardista cidade carioca contou, no final dos anos 1970, com o *Lampião da Esquina*, primeiro jornal gay de alcance nacional com cunho político-ideológico no Brasil. O jornal, além dos propósitos oposicionistas e questionadores da moral vigente, buscava contestar e ressignificar a imagem dos homossexuais, vistos como frívolos, apolíticos e doentes.

Segundo o pesquisador Luiz Morando, em entrevista, na mesma época do *Lampião da Esquina* e do *Chanacomchana*, não havia nada do gênero em Minas Gerais. A revista *Meeting*, datada de março de 1997, foi a primeira publicação e teve apenas um número, seguida pelo jornal *Expressão GLS*, também com apenas um número em novembro de 1997, *Ego BH*, *Young Bee*, *Jornal Rainbow* e o *Informativo Libertos*.

Fora do eixo Rio-São Paulo, encontramos também o Grupo Gay da Bahia, fundado em 1980 para a defesa dos direitos dos homossexuais. Contudo, a entidade, como a maioria das existentes no período retratado, abarcava mais o universo masculino.

Em que pesem as diferenças geográficas ou vinculadas às questões de gênero, as interações sociais carregam suas peculiaridades. Pensando na perspectiva apontada por Simmel (1993, p. 179), as interações sociais “surgem com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos”.

Assim sendo, podemos pensar as interações sociais e seus desdobramentos em vínculos construídos não só como

resistência a uma heterossexualidade compulsória, mas também como desdobramento da necessidade de se preservarem de violências físicas e simbólicas, conhecerem seus pares e com elas se relacionarem.

Estudos sobre os movimentos de homossexuais ocorridos nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, mas não só nessas cidades, indicam que, além das pautas identitárias e de resistência, os movimentos funcionavam também como territórios nos quais os homossexuais se conheciam e se relacionavam afetiva e sexualmente, diferentemente do ocorrido em Belo Horizonte.

A pesquisa que venho desenvolvendo no universo feminino sinaliza, até o momento, a falta de engajamento e distanciamento das pautas capitaneadas pelos movimentos homossexuais. Às mineiras, coube uma vida mais reservada, na clandestinidade, e foi nessa condição que elas percorreram caminhos na direção dos guetos já existentes ou na construção de seus espaços privados.

A noite lésbica belo-horizontina foi capitaneada pela trindade Norma Sueli – Many França – Mariinha. Elas foram as pioneiras, abriram bares e boates, que se tornaram redutos de homossexuais na cidade de Belo Horizonte por volta do final dos anos 1960 e início de 1970.

Dentre os disponíveis a essa geração de lésbicas, são citados neste capítulo aqueles que figuram em seus repertórios de casos e lembranças. Até o momento, apareceram o Stage Door (1968), um dos precursores, que funcionava no Teatro

Marília – embora não fosse destinado a gays e lésbicas, era ponto de encontro delas –; outros, como o Aliás, na rua Gonçalves Dias; o Frater, na rua Levindo Lopes; as boates Chez Eux, Marrom Glacê, Plumas e Paetês; a rua Sergipe, espaço conhecido na época como Rua da Lama – todos esses também constam das histórias trazidas por elas. Lamentavelmente, algumas viraram estrelas e levaram consigo muitas histórias, que ficaram por serem contadas.

Entrevistei Many França aos 84 anos, personagem fundamental na cena lésbica belo-horizontina. Ela autorizou explicitamente o uso do seu nome na pesquisa que venho desenvolvendo. Seu primeiro estabelecimento comercial foi o bar Toca, nome um tanto emblemático para um espaço que, naqueles tempos, se apresentava sem pretensões quanto ao público que Many se especializaria em atender. Depois dele teve uma breve sociedade em um bar na Rua da Lama, nome dado ao quarteirão da rua Sergipe, que abrigou vários estabelecimentos destinados ao público atualmente designado como LGBTQI+.[2] Na sequência, foi gerente da Chez eux, boate de propriedade de Norma Sueli, cujo primeiro endereço foi na rua Platina, no Prado. Depois, ela abriu a boate Marrom Glacê na rua Piumhi; a Plumas e Paetês, que funcionou na avenida Bernardo Monteiro, na avenida Brasil e na avenida Augusto de Lima. Many teve ainda o Rippas Disco Bar na avenida Abílio Machado, a partir do qual foi se distanciando do público homossexual. Ela encerrou a carreira como a começou, com o bar Bequinho no bairro Glória, sem

2 A dinâmica sigla atualmente é grafada com as letras LGBTQIAPN+ e designa pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli sexual, Não binárias e mais.

qualquer vinculação com o público que se especializara em atender. Entre as batidas policiais que aconteceram em seus estabelecimentos e algumas passagens pelas delegacias, acabou construindo uma rede de relações. Nas palavras dela:

> *Eu comecei a fazer amizade com o pessoal do DOPS [Departamento de Ordem Política e Social], mas não tinha tanta vantagem, porque toda festa que tinha lá, tudo que tinha lá eu patrocinava. Era caixa de cerveja pra lá e eu ia também. Ia pra lá e eu patrocinava lá [...] Eu fiquei amiga de todos lá* (Many França, 84 anos).

Embora sem muita precisão quanto às datas, o repertório de histórias dessa pioneira mulher no que diz respeito aos espaços que criou para abrigar as lésbicas merecerá um capítulo à parte. Mãe de quatro filhos, ela transitou entre um casamento heterossexual e suas relações homoafetivas.

Em algum lugar do passado, moram histórias, resistências, memórias! Repousam ainda sonhos, dores e lutas. Essas lésbicas, atualmente acima de sessenta anos, precisaram se inventar diante de um desejo incompreendido, e encontrar formas de amar em meio a repressões, violências, opressões e injúrias. Muitas vezes, a sexualidade dessas mulheres vinha à tona antes que elas próprias se dessem conta do desejo. Uma experiência vivida por Bidu nos dá uma dimensão de como isso por vezes acontece.

> *Tinha uma empregada do meu avô que arrumava lá, cuidava da fazenda, cozinhava e tudo. Eu devo ter feito alguma coisa que ela não gostou e eu escutei ela falar:*
>
> *– Também, esse macho-fêmea...*

> *Entendeu? Isso eu devia ter sete para oito anos de idade, se muito, dez. E eu nunca esqueci essa fala dela* (Bidu, 65 anos).

Passados mais de cinquenta anos, a pequeníssima e potente frase ouvida pela criança ainda reverbera na mulher de 65 anos.

A geração de mulheres pesquisada enfrentou muitos desafios. O documentário norte-americano *Secret Love* (*Secreto e Proibido*, 2020), dirigido por Chris Bolan, nos dá uma dimensão. O filme relata a jornada de duas mulheres, Pat Henschel e a jogadora profissional de beisebol Terry Donahue – Pat e Terry. São mulheres que se conheceram em 1947 e se apaixonaram em uma época em que a homossexualidade, nos Estados Unidos, além de considerada uma doença, era também um crime. Ignorando a existência da homossexualidade feminina, elas se apaixonaram. O documentário apresenta uma cena na qual Pat, ao se despedir de Terry, entrega-lhe um bilhete: "Eu gosto de ler. Eu li muitas histórias, mas não conheço nenhuma em que uma mulher ame outra" (SECRETO E PROIBIDO, 2020).

Este tocante diálogo sinaliza, além do desconhecimento da lesbianidade, o temor de ser a única em tais condições, a constatação de estar fora do padrão hegemônico de normalidade e a necessidade de viver na invisibilidade, para não ser rotulada de doente ou criminosa.

Estudos sobre processos de estigmatização têm mostrado que ele é inicialmente atribuído pelo exterior, seja individual

ou coletivo; em seguida, internalizado pelos(as) estigmatizados(as), potencializando seu poder de discriminação:

> [...] afixar o rótulo de 'valor humano inferior' a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. [...] Assim, a exclusão social e a estigmatização dos *outsiders* (estranhos, desviantes) pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

Em grupos desviantes, processos de estigmatização e rotulagem são comuns. O desviante é alguém a quem o rótulo foi aplicado com sucesso, e o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal, o que acarretaria importantes e deletérias consequências para o convívio social e para a autoimagem do indivíduo, situação que pode levar as pessoas a evitarem alianças embaraçosas com a sociedade convencional. De acordo com Goffman (1988), o estigma se dá na relação entre atributo e estereótipo, e mais: "o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão, a noção de estigma é compreendida como um atributo que implica desvalorização, inferioridade e situa a pessoa em uma posição de desvantagem" (GOFFMAN, 1988, p. 17). A forma estereotipada e os apelidos com os quais as lésbicas foram e são referenciadas ilustram o que os estudos de Goffman explicitam. Dentre eles, podemos citar:

caminhoneira, fanchona, fancha, lorão, machorra, mulher macho, maria sapatão, chuma, paraíba, machona, tomba homem, sapata, sapatona, sapatão.

Para Becker (2008), aos processos de imposição de rótulos sobre aqueles que são designados como desviantes se seguiriam a aceitação do rótulo e a busca por uma comunidade desviante em que o rótulo se tornaria normal. A comunidade desviante, na qual as mineiras sexagenárias lésbicas pesquisadas se inserem, precisou ser criada e forjada entre as montanhas e os rigores da tradicional família mineira, características que parecem produzir efeito distinto do exercido sobre pessoas que viveram em terras menos conservadoras ou sob a amplitude que o horizonte e o trânsito dos corpos à beira-mar podem proporcionar.

Desejos e identidades veladas, preconceitos explícitos

O ato de discutir e problematizar as homossexualidades nos possibilita pensar sexualidades, práticas e discursos, mas sobretudo nos coloca o desafio de repensar as representações das identidades não binárias presentes na sociedade em geral e, de forma mais particular à que este texto pretende, as identidades lésbicas de mulheres mais velhas. No entendimento de Hall (2015, p. 24), "a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento". Por sua vez, Goffman (1988, p. 80) sugere que "a identidade social de um indivíduo divide o seu mundo de pessoas e lugares".

De acordo com Bauman (2005, p. 21-22), “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo”. Para o autor, “em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter” (BAUMAN, 2005, p. 96). Acredito ser possível perscrutar traços identitários nessa geração de mulheres, pelo menos no período de maior proximidade, efervescência e convivência nos guetos, local de segurança para aquelas que foram estigmatizadas e rotuladas como desviantes.

Há que se levar em conta a questão geracional como agregadora de algumas singularidades e potencial influenciadora do modo como elas se viam, como eram vistas e como foram capazes de encontrar pessoas e lugares possíveis ou inventar os seus lugares seguros e, neles, construírem caminhos para se relacionarem homoeroticamente.

Os laços criados entre elas se ancoram em uma tendência geral de aglutinação que se dá em função de interesses comuns, laços de amizade e afinidades recíprocas.

Nessa geração de mulheres, que viveu a cena homossexual na cidade de Belo Horizonte, a prática de alugar casas e sítios era recorrente. Esta foi uma das estratégias criadas por elas para viverem seus momentos de intimidade livremente.

Além dos frequentes aluguéis de locais para passarem feriados e finais de semana, alguns casais os alugavam por temporadas. Sobre essa estratégia, Bidu nos conta um pouco:

> *[...] outra prática muito comum era a gente alugar um sítio, por exemplo. Às vezes, a gente fazia até um aluguel permanente, assim, tipo um ano, como se fosse um clubinho, e era um clubinho mesmo. Às vezes, a gente compartilhava aquilo ali com cinquenta pessoas [...], cotizava as despesas mensais e a gente fazia o esquema, quem vai nesse fim de semana, sorteava quem ia poder dormir etc. [...] E ali a gente fazia festas, a gente fazia* Réveillon*, e era um clubinho mesmo, privé, com tudo o que a gente tinha direito* (Bidu, 65 anos).

A convivência nos sítios e em outros guetos gerou uma enormidade de histórias e reconfiguração de casais dentro do próprio grupo, em que as trocas de namoradas eram triviais. O relato colhido de uma delas nos permite conhecer um pouco de suas vivências:

> *O nosso universo de opções era infinitamente menor que o universo hétero, o risco de buscar novas tribos era grande. Não sabíamos na época qual a chance de encontrar outros amores fora do nosso grupo. Então, acabava com a convivência apaixonando com alguém de alguém* (Filda, 63 anos).

Pensar o lugar marginal ocupado pelas lésbicas nos permite compreender a opção pelos guetos, as marcas deixadas pelo estigma e uma parcial e possível explicação quanto aos motivos da invisibilidade delas em uma sociedade fortemente impregnada pela heteronorma. Era comum a essa geração de mulheres uma vida entre o armário e o gueto; neste último,

podiam viver suas relações afetivas e sexuais livres dos rigores impostos pelo regime ditatorial e pela moral vigente.

De acordo com Sedgwick (2007, p. 22), “O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. [...] é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays [...], cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora”. Segundo a autora, mesmo entre pessoas assumidamente homossexuais, “há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Para tentar entender a invisibilidade da homossexualidade feminina, é preciso trazer à tona o modelo heteronormativo, que impõe e aceita como única forma de amor legítima a que acontece entre seres humanos de sexos diferentes. Há que se considerar nesse modelo o patriarcado, sistema social de relações de gênero hierarquicamente desiguais entre si, presente em muitos aspectos da vida social, nos quais a mulher se encontra em desvantagem em relação aos homens. Tais padrões de desigualdade são reproduzidos ao longo do tempo no interior das estruturas sociais com conexões causais em diversas áreas (WALBY, 2010). Há que se considerar o peso da heteronorma sobre vidas femininas divergentes do modelo imposto, esperado e desejado na sociedade, com ramificações que se espraiam nas relações familiares, escolares, profissionais e existenciais. Dados coletados nas entrevistas apontam para os constrangimentos vividos por essas mulheres quanto a expectativas e cobranças familiares sobre quando se casariam e se teriam filhos. Existir fora dos

preceitos patriarcais para uma mulher heterossexual já exige muito; sendo lésbica, tanto mais. A orientação sexual delas trouxe consequências. Segundo Eribon (2008, p. 30), “todas as pesquisas de opinião feitas junto aos homossexuais – dos dois sexos – atestam que a experiência do insulto – sem falar até da agressão física – é um dos traços mais comum de suas existências”.

No caso das belo-horizontinas ouvidas, elas se uniram e se fecharam para se blindar de preconceitos tão explícitos à época. Orientações sexuais não binárias eram vistas como algo moralmente condenável e ofensivo “à moral e aos bons costumes”. Dentre as mulheres ouvidas, venho perscrutando um conhecido grupo na cena lésbica belo-horizontina chamado Vila Sésamo. O grupo, composto por mulheres muito jovens que frequentavam os bares e as boates disponíveis para homossexuais na cidade de Belo Horizonte, foi se formando nos anos 1970. O apelido recebido tem origem em um programa infantil, que foi ao ar entre os anos 1972-1977. As precoces garotas de outrora ainda mantêm contato em dias atuais. Viveram juntas muitas de suas experiências, criaram alternativas para a vivência de seus desejos e passaram os melhores anos de suas juventudes juntas, tendo a prática de esportes como um importante elemento de coesão. Atualmente, aglutinam-se na Confraria que criaram e sobre a qual discorrerei mais adiante. O relato de Cachinho (65 anos), capitã dos times de futebol congregados no Vila Sésamo, nos ajuda a situar a origem do estigma nelas cravado: “Éramos tratadas como doentes e pervertidas, párias da sociedade. Um horror! A sociedade hipócrita sempre nos tratou com nojo e desrespeito”.

Há chance de que o que foi vivido pelas mulheres ouvidas se espraie para um universo maior de mulheres homossexuais, da mesma geração, que travaram lutas semelhantes em outras regiões do Brasil. Mas, por ora, foquemos no grupo mineiro em tela.

O Vila Sésamo: desdobramentos, vínculos e afetos

Conforme já explicitado, dentro desse universo mais amplo de lésbicas belo-horizontinas, o Vila Sésamo[3] chama a atenção. Ele aparece na dissertação de mestrado de autoria de Tamara Carvalho (1995), *Caminhos do desejo: uma abordagem antropológica das relações homoeróticas femininas em Belo Horizonte*, defendida em 1995 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Muitas das integrantes do Vila Sésamo tinham uma forte relação com a prática de esportes e, inclusive, chegaram a ser vitoriosas, em 1981, no II Torneio Mineiro de Futebol de Salão Feminino.[4] O que chama a atenção no grupo diz respeito aos persistentes laços de amizade que têm resistido aos anos, reafirmando a importância que as redes de sociabilidade assumem no universo homossexual.

As jovens de antigamente, que compunham o Vila Sésamo, metamorfosearam-se em confreiras sexagenárias ou

3 O programa infantil Vila Sésamo (1972-1977) foi ao ar a partir de uma parceria entre a TV Cultura e a Rede Globo.

4 O Vila Sésamo se organizava em times que adotavam distintos nomes a depender da sua composição ou dos torneios dos quais participavam. A reportagem do jornal *Diário da Tarde*, de 23 de junho de 1981, anuncia que foram campeãs no time que levou o nome Cabeça, uma referência ao bar Cabeça de Touro, de propriedade de uma das jogadoras.

septuagenárias. O esporte continua sendo um elemento central para a coesão do grupo em tempos presentes. Dentre os diferentes grupos de WhatsApp que elas criaram, o que mais congrega participantes é exatamente o que discute futebol. Segundo uma das participantes, "o grupo mais ativo em que a sapataria que eu conheço convive e se organiza é o FroGames das Minas. Ele é totalmente focado no jogo e na festa de premiação" (Bidu, 65 anos).

Mas os temas que as unem extrapolam a área esportiva, como veremos a seguir. Do desejo de reencontrar as amigas que foram ficando pelo caminho, o núcleo mais coeso resolveu promover um baile, mobilizou suas competências e formalizou a criação da Confraria em 2009. O baile contou com a adesão de 205 participantes, conforme registro em seu livro de criação, no qual era oficializada a adesão e foram estabelecidos os critérios para a participação. Para organizar o baile, as confreiras realizaram encontros mensais, nos quais tomavam as decisões coletivamente e arrecadavam os valores para a realização da festa. Paralelamente a tais encontros organizativos, foram realizadas campanhas solidárias para recebimento de alimentos para doação, livros, agasalhos ou auxílio financeiro para a aquisição de remédios a fim de socorrer alguma amiga.

O baile foi um sucesso e contou com quatro edições: em 2009, 2010, 2011 e 2016. Para a interação em torno do tema, foi criado um grupo virtual no *Yahoo Groups* para a prestação de contas e postagem de fotos das festas. O texto de abertura do livro que registra a criação da Confraria deixa evidente o tom seletivo do grupo. A opção por pagamentos mensais

sinaliza o desejo de tornar o evento acessível a todas. “Os amigos encontrados nos lugares gays substituem as relações familiares, mais ou menos deixadas de lado, assim como as relações no lugar de trabalho, tão difíceis de se estabelecer e de serem mantidas para um gay ou uma lésbica, sobretudo quando procuram esconder o que são” (ERIBON, 2008, p. 51).

A capacidade de mobilização de um grupo tão expressivo tem suas raízes nas relações de amizade criadas na juventude, quando ainda eram Vila Sésamo. Uma característica comum a essas mulheres que se uniram na Confraria é manter vínculos de amizade com a maioria das ex-namoradas, mesmo quando a relação terminava em conflito. Uma delas relatou que “se fosse romper relações por causa das mulheres que namorou de alguém, não seria amiga de ninguém” (Filda, 63 anos). Tais atitudes de tolerância parecem evidenciar a importância de minimizar conflitos e manter vínculos.

A maturidade e os hábitos comuns a essa fase da vida parecem contribuir para a ampliação das relações. Eventualmente, alguns familiares aparecem nas celebrações, o que não ocorria quando elas eram jovens. Contudo, o hábito de uma vida mais reservada ainda se mantém entre elas, característica que se apresenta bastante razoável se analisada à luz dos tempos por elas vividos e das marcas por eles deixadas.

Os bailes que promoveram foi uma estratégia encontrada para continuarem a viver à revelia da heteronorma. Mesmo com a redução da pressão pós-regime civil-militar, ficaram as marcas, os temores e os hábitos comuns a quem carrega um estigma.

Quando jovens, os incipientes encontros aconteciam em quadras para a prática de esportes e em bares. Um deles, de propriedade de uma das confreiras, o Cabeça de Touro[5] (1978-1979), funcionou em uma garagem na rua João Carlos, no bairro Sagrada Família. Atualmente, a mesma confreira mantém, no mesmo bairro, o bar Cantinho do Baião de Dois. Ambos os espaços foram redutos de muitos encontros e importantes locais de convivência e confraternização entre elas. No Cabeça de Touro, combinavam viagens, férias, novos encontros e gestaram o BregaFest, festival que elas criaram entre os anos 1970 e 1980, ocasião na qual vestiam um traje barango para a época e faziam concurso de músicas e performances, também barangas, cujas melhores eram premiadas. A primeira edição foi realizada no próprio Cabeça de Touro; as edições seguintes migraram para espaços alugados.

As festivas jovens lésbicas envelheceram e seguem celebrando a vida e os encontros. Se os eventos foram muitos na juventude, na maturidade se mantêm ainda com algum vigor, como é o caso do Breja da SAPiência, evento criado em 2011 para comemorar a aposentadoria. Os encontros do Breja são semestrais, acontecem intencionalmente às segundas-feiras à tarde, ocasião na qual o livro de adesão é assinado e a aposentada recebe a "Medalha do Mérito Vagaba", que conta com três categorias: bronze, para as aposentadas que continuam trabalhando; prata, para as que eventualmente executam algum trabalho; ouro, para as aposentadas plenas. Mantendo a linha seletiva e organizada, peculiar ao grupo, o

5 O nome do estabelecimento foi mantido por se tratar de ambiente comercial já citado por Carvalho (1995).

Breja da SAPiência também tem um livro de adesão com texto de abertura e regras para a participação.

Os inúmeros eventos criados pelas confreiras se apresentam como potentes e criativas estratégias para a vivência de seus afetos, bem como ilustram como a manutenção dos vínculos criados alicerça a longeva convivência. As jovens, que compunham o Vila Sésamo, foram capazes de criar tanto espaços abertos o suficiente para permitir a eventual entrada de novas possibilidades de afeto e namoro quanto restritos o bastante para se blindarem das violências comuns às pessoas dissidentes do sistema sexo-gênero, principalmente durante o período ditatorial.

Seguindo o fluxo da vida e das possibilidades trazidas pela contemporaneidade na área tecnológica, atualmente, parte significativa das jovens lésbicas de outrora mantém contato via redes sociais, contatos que se intensificaram nesses espaços devido ao isolamento social em virtude da pandemia de coronavírus, que assola o planeta e que impôs suas restrições na capital mineira desde março de 2020.

Dentre os vários grupos nos quais elas interagem, há no *Facebook* o Vila Sésamo e o Oia a Roupa no Varal. Este último foi assim nomeado em homenagem a uma senha, um código que elas utilizavam quando jovens para alertar as amigas da presença de algum "careta", outra expressão utilizada para denominar os heterossexuais.

No *WhatsApp*, tem o já citado Vila Sésamo (21 mulheres); o Retiro Dasamiga (10 mulheres); o Vale-Quase-Tudo (19

mulheres); o Toca Azul (11 mulheres e 1 homem gay); o Arena Alvinegra (24 mulheres) e o FroGames das Minas (36 mulheres). A presença de algumas se repete a depender do perfil do grupo.

Em outros tempos, elas celebraram a vida com as amigas; jogaram futebol, handebol e vôlei, truco e pôquer; paqueraram e namoraram pelos bares e boates destinados ao público hoje designado como LGBTQI+ e nos territórios que inventaram para si. À medida que foram envelhecendo, algumas se uniram e vivem em condomínios ou localidades próximas à capital mineira, como Nova Lima e Lagoa Santa.

A ocupação dos espaços disponíveis e a criação de outros espaços mais reservados de sociabilidade parecem ter sido fundamentais para a interação e a afirmação da identidade dessa geração de lésbicas. Era comum às que viviam em Belo Horizonte – várias vieram do interior do Estado – fazer uso de espaços privados que propiciaram também a construção de duradouras relações de amizade.

Para Eribon (2008, p. 51), as redes de amizade são muito importantes para os gays mais velhos, principalmente quando cessam de participar das vidas dos bares e dos lugares de paquera. Para as lésbicas, o quadro não é diferente, principalmente se levarmos em conta a escassez de locais de encontro exclusivo para elas em tempos atuais. Quase não há na cidade bares e boates voltados para lésbicas. As jovens de hoje em dia ocupam a cidade de uma forma mais livre.

No que se refere ao lugar ocupado pelas mais velhas na sociedade nos âmbitos profissional, familiar e social, o desconforto e o constrangimento sempre estiveram presentes. Há que se incluir, ainda, a moral cristã e a heteronormatividade a pesarem sobre as sexualidades não binárias e os temores trazidos pela restrição de liberdades, que acompanhou os 21 anos do regime ditatorial.

Na toada das restrições e pressões comuns à época, Camélia parece ter sido vencida pelo cansaço. Protagonista de uma comovente trajetória, deixou a casa dos pais aos 18 anos no seguinte contexto: um irmão tentando impedir sua saída; outro querendo bater nela; a mãe simulando a própria morte para "sensibilizar" a filha da culpa decorrente dos seus atos; a perda do emprego graças à interferência da mãe; a tentativa de internação, pela sua família, em uma clínica para se curar da homossexualidade. Depois de forte pressão familiar, Camélia se vê coagida pela família a se casar da forma mais convencional possível. Tendo lutado desde os quinze anos para ter seus sentimentos respeitados, resignou-se aos 25 anos à imposição familiar. Casou-se com pompa e circunstância, em 1985, na mais elitista catedral da cidade, a igreja de Lourdes. A família recepcionou 800 convidados no Clube dos Oficiais da Polícia Militar.

Quanto às dificuldades encontradas pelos homossexuais no seio familiar, Goffman (1988, p. 48-49) constatou, em sua pesquisa, que a maioria das pessoas entrevistadas "desejavam ardentemente esconder o homossexualismo de sua família. Mesmo alguns daqueles que procediam em público de maneira bastante aberta, eram bastante cuidadosos no

sentido de evitar que se levantassem suspeitas no círculo familiar". O que foi vivenciado por Camélia corrobora a pesquisa de Goffman.

Quando perguntada se achava que a ditadura militar teria influenciado o que foi por ela vivido, Camélia afirma categoricamente: "O último que achou, não acharam ele mais, [e prossegue] mas, voltando à minha questão, eu me descobri homossexual aos quinze anos". Conta ainda que a mãe, católica fervorosa, ao descobrir que ela tinha uma namorada, convidou uma amiga e viajaram as três para Guarapari: "Aí foi doutrina, minha mãe com a amiga dela, 24 horas por dia, isso é uma doença".

Considerações finais

As reflexões contidas neste capítulo foram tecidas a partir dos relatos colhidos com mulheres oriundas das tradicionais famílias mineiras. Em que pesem as condições familiares e sociais impostas e das marcas que as vivências cravaram em suas existências, elas construíram trajetórias singulares em plena ditadura civil-militar em uma cidade conservadora – Belo Horizonte – em tempos de amplas restrições de liberdades.

Os espaços públicos legaram a elas os constrangimentos; a desejada liberdade ficou restrita aos guetos e espaços privados. Acessar esse singular universo e contornar a reserva comum a essa geração de mulheres mais velhas, principalmente no que tange às questões de foro íntimo, só foi possível devido aos laços de amizade e confiança construídos pela autora ao longo de vinte e cinco anos de conhecimento

do grupo. O desejo de registrar as histórias delas teve início durante o mestrado (SOUZA, 2013). Naquela ocasião, estava interessada em trajetórias escolares. Nesse sentido, foram aplicados cinquenta questionários no grupo das confreiras.

As histórias delas, que sempre circularam na "boca miúda", começam a ser registradas, com a urgência que o tempo pede, que a todas atravessa e que, por fim, exige.

Por não se exporem, as lutas foram travadas em arenas internas, como no seio familiar e nas angústias íntimas. Desviaram-se da ditadura, pois não foi possível captar no material coletado aproximações, confrontos diretos ou resistências. Ser desviante em anos de chumbo exige táticas e estratégias de sobrevivência. Se, ainda em dias atuais, há riscos para aquelas que se expõem, eles já foram maiores.

Os tempos são outros! Em 2011, foi apreciada e reconhecida, pelo Supremo Tribunal Federal, a constitucionalidade da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Este primeiro ato, que se desdobrou em outros avanços na legislação brasileira, chegou tardiamente para a geração de mulheres mais velhas. A elas foram negados vários direitos, dentre eles, o de constituir uma família com todo o aparato legalmente disponível às pessoas que se enquadravam na heteronorma. Muitas estão saindo timidamente do armário para acessar o direito recentemente conquistado e resolver uma importante questão legal.

Em que pesem os desafios enfrentados por essa geração de mulheres, que viveram os melhores anos de suas juventudes

sob a égide de 21 anos de regime civil-militar de forma marginalizada e estigmatizada, dentre as mineiras ouvidas, as que foram capazes de construir e manter os vínculos sociais[6] contornaram melhor as adversidades.

Bebendo na fonte dos clássicos, Émile Durkheim (1977), em seu célebre estudo sobre o suicídio, demonstra a aplicação do método sociológico e aponta os desdobramentos advindos do rompimento dos vínculos sociais e a importância de sua manutenção para a coesão social.

Os vínculos sociais e afetivos criados quando jovens no Vila Sésamo se mantêm vigorosamente na Confraria, que atualmente as congregam. Juntas, essas mulheres cunharam as estratégias adotadas para a vivência de seus proibidos afetos à revelia das restrições impostas.

Se parece óbvio que passar a vida ao lado de amigas(os) feitas(os) ao longo da caminhada ocupa um lugar importante para o bem-estar de qualquer ser humano em qualquer tempo, menos óbvio é o impacto dessas amizades para um envelhecimento saudável, principalmente, se levarmos em conta que, quando somos jovens, não estamos atentas à importância crucial que tais relações e afetos podem assumir na velhice. As integrantes do Vila Sésamo envelheceram e se metamorfosearam nas confreiras, subdividiram-se e se

6 Um aspecto que tem chamado a atenção no contato com o campo, neste ano pandêmico, se relaciona com os números crescentes de separações, resultado do longo confinamento a que fomos submetidas(os) em função da pandemia. Ao contrário do que tem sido noticiado no campo das relações heterossexuais, os casais de lésbicas com os quais convivemos ou temos contato têm confessado estar mais unidos.

reagruparam de acordo com seus interesses, muitas vezes transversais, e seguem na Confraria se apoiando e celebrando, entre amigas, a vida!

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECKER, Howard S. **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CARVALHO, Tamara Teixeira de. **Caminhos do desejo:** uma abordagem antropológica das relações homoeróticas femininas em Belo Horizonte. 1995. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/95727. Acesso em: 4 nov. 2021.

COLAÇO, Rita. Operação Sapatão – Richetti. 15 nov. 1980. **Memórias e Histórias das Homossexualidades**, [*s. l.*], 5 abr. 2009. Disponível em: https://memoriamhb.blogspot.com/2009/04/operacao-sapatao-richetti-15-nov-1980.html. Acesso em: 4 nov. 2021.

DURKHEIM, E. **O suicídio:** estudo sociológico. Tradução de Luz Cary, Margarida Garrido e J. Vasconcelos Esteves. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade:** política e identidade homossexual no Brasil da "abertura". 2. ed. Salvador: EdUFBA, 2018.

MORANDO, Luiz. Entre documentos e silêncios: a rede social de homossexuais em Belo Horizonte na década de 1960. **E-COM**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 1-14, 2009. Disponível em: http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/531/303. Acesso em: 10 dez. 2020.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Luana F. Quem tem medo de sapatão? Resistência lésbica à ditadura civil-militar (1964-1985). **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 7, p. 6-19, maio/out. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/21694/14301. Acesso em: 11 dez. 2020.

SECRETO e proibido. Direção de Chris Bolan. Produção executiva: Jason Blum, Jeremy Gold, Alexis Martin Woodall, Marci Wiseman e Mary Lisio. [*S. l.*]: Netflix, 2020. 1 *stream movie* (82 min).

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. *In*: MORAIS FILHO, E. (org.). **Georg Simmel**. São Paulo: Ática, 1993. p. 165-181.

SOUZA, Janice Aparecida de. **Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9BWHB3/1/estrategias_de_escolarizacao_de_homossexuais__com_sucesso_academico.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

TREVISAN, João Silvério. Demissão, processo, perseguições. Mas qual é o crime de Celso Cúri? **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, ano I, n. 0, p. 6, abr. 1978.

WALBY, Sylvia. Patriarcado. *In*: SCOTT, John. **Sociologia:** conceitos-chave. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 155-157.

CAPÍTULO 3

Corpos indóceis e não retilíneos em produtos culturais representados por mulheres

Rafaela Carla e Silva Soares

Lara Vieira Ladeira Coimbra

Introdução

Se quisermos nos livrar do peso morto em que mais uma vez transformaram nossa feminilidade, não é de eleições, grupos de pressão ou cartazes que vamos precisar primeiro, mas, sim, de uma nova forma de ver (WOLF, 1992, p. 24).

Neste ensaio, propõe-se analisar produtos culturais representados por mulheres fora do padrão de beleza eurocêntrico, a fim de compreender as estruturas sociais de controle do corpo feminino e consequente adequação e impacto social no corpo das mulheres, por meio da análise de dois casos a partir de material disponível na internet – vídeos, entrevistas, redes sociais e matérias jornalísticas.

Selecionamos, para esta produção, Melissa Viviane Jefferson – mais conhecida como Lizzo –, que tem se destacado no mercado musical, e Melanie Gaydos, na moda. Ambas se apresentam valorizando sua estética corporal natural. Respaldamos nossa discussão teórica a partir de autores como Kimberlé Crenshaw, Naomi Wolf, Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros/as.

“A ‘beleza’ não é universal, nem imutável, embora o mundo ocidental finja que todos os ideais de beleza feminina se originam de uma Mulher Ideal Platônica” (WOLF, 1992, p. 15). Naomi Wolf (1992) refere-se a várias culturas, que não vivenciam o mito da beleza como os ocidentais o fazem, e afirma que:

> [...] não existe nenhuma justificativa legítima de natureza biológica ou histórica para o mito da beleza. O que ele está fazendo às mulheres hoje em dia é consequência unicamente da necessidade da cultura, da economia e da estrutura do poder contemporâneo de criar uma contraofensiva contra as mulheres (WOLF, 1992, p. 16).

Para Pierre Bourdieu (2002), o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas e a construção social dos gêneros recebeu grande influência da anatomia dos órgãos sexuais humanos. A oposição entre os sexos se dá por meio de oposições mítico-rituais: alto/baixo; seco/úmido; quente/frio; passivo/ativo. A vagina deve seu caráter funesto, maléfico, ao fato de que não só é vista como vazia, mas também como o inverso, o negativo do falo.

Atualmente, o corpo pode ser associado ao ideal de consumo de maneira que o padrão de beleza é evidenciado pela mídia por meio de produtos e estilo de vida. Como apontou Maria Helena Fernandes (2003), o corpo está em alta! Alta cotação, alta produção, alto investimento e, consequentemente, alta frustração.

> Atualmente ao ligar a televisão ou folhear uma revista ou jornal, garotas perfeitas com curvas delineadas e garotões de porte atlético tentam vender um carro, um eletrodoméstico, um tênis, estabelecendo os padrões estéticos. Isto faz com que as pessoas tornem-se escravas de um ideal, ressaltando o narcisismo e impondo para si mesmas uma disciplina extremamente severa, por vezes dolorosa (FERNANDES, 2003, p. 82).

O padrão de beleza não é estático, mas sim mutável, pois se relaciona à forma como a sociedade percebe o corpo naquele momento histórico. Atualmente, o conceito de beleza está associado à juventude. Dados recentes da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica mostram que mais de 1,5 milhão de procedimentos estéticos são feitos no Brasil todos os anos. Segundo a Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica, o país lidera o ranking de cirurgias plásticas do mundo, em que lipoaspiração e prótese de silicone são as mais realizadas. Percebe-se um aumento considerável nos casos de Transtorno Disfórmico Corporal[1] e, por incrível que pareça, os casos prevalecem entre adolescentes e jovens, principalmente mulheres (RUSSO, 2005).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), não se pode separar questões culturais de questões de poder. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural, que esteve restrita a campos especializados, como o da Antropologia – que nos ensinou que nenhuma cultura é superior a outra. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença é colocada permanentemente em questão:

> O multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais (SILVA, 2005, p. 89).

1 Transtorno mental que se caracteriza por afetar a percepção que a/o paciente tem da própria imagem corporal, levando-a/o a ter preocupações irracionais sobre defeitos em alguma parte de seu corpo (por exemplo: nariz torto, olhos desalinhados, imperfeições na pele etc.) (TORRES; FERRÃO; MIGUEL, 2005).

No que diz respeito a produtos culturais, como programas de TV, música, moda etc., ainda que não haja intenção explícita de ensinar, indiretamente o fazem. "São formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais [...]. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente" (SILVA, 2005, p. 140).

Para Marcos Neira, Nei Santos Júnior e Ana Paula Santos (2009, p. 107), a "repetição e reiteração do discurso midiático acerca do corpo feminino vai habituando o público, desde a mais tenra idade, a partilhar das imagens e mitos impostos por meio de narrativas, que passam a ser aceitas como evidentes". O objetivo da mídia é muito claro: lucrar com o corpo feminino. E não qualquer corpo feminino, mas aquele que corresponde ao padrão de beleza mais lucrativo para aqueles que monopolizam a mídia mundial, sendo um padrão inalcançável por parte da população que se desdobra para ter o corpo das famosas. Daí a importância de dar visibilidade a corpos que representam as mulheres comuns.

Tecendo reflexões de produtos culturais representados por mulheres: Lizzo – Valorizando a mulher preta, gorda e empoderada

Melissa Viviane Jefferson, mundialmente conhecida como Lizzo, é uma cantora, *rapper* e flautista, natural dos Estados Unidos e vencedora de três prêmios Grammy, devido ao grande sucesso do álbum *Cuz I Love You*, de 2019. A artista chama atenção por defender pautas como o feminismo, a

positividade corporal, a expressividade sexual e a presença da cultura negra na mídia convencional. Ela atua nessas questões por meio de composições autorais e do próprio corpo. Em seus vídeos, Lizzo faz questão de expor a beleza preta e gorda, que representa pessoas reais, que ocupam o espaço público e o espaço midiático. Seu trabalho opera como uma espécie de "permissão" para mulheres pretas e gordas também se sentirem bonitas e expressarem sua sexualidade publicamente, sem nenhum tipo de coerção.

Lizzo nasceu em 27 de abril de 1988, em Detroit, mas passou a maior parte da infância na cidade de Houston, no estado do Texas. Foi introduzida à música através da flauta transversal aos nove anos. Aos 14, conheceu o *hip-hop* e o *rap*. Ela chegou a estudar performance de flauta em música clássica na Universidade de Houston, mas abandonou a academia para focar na carreira.

Seu primeiro lançamento na indústria musical aconteceu em 2012, como parte do grupo *Lizzo & the Larva Ink and the Chalice*. Porém, um ano depois partiu para a carreira solo com o álbum de estreia *Lizzobangers* (2013), que imediatamente a colocou no mapa da mídia local e nacional. Após trabalhar em colaborações com Prince, Bastille e outros, lançou o álbum *Big Grrrl Small World* (2015).

Sendo bem-sucedida também em seu segundo lançamento, logo conseguiu contrato com a gravadora multinacional Atlantic Records. Ao longo de três anos, lançou uma série de EPs (*extended plays*), até chegar à produção de *Cuz I Love You*, de 2019, finalmente estourando em nível mundial.

Devido aos obstáculos impostos pela pandemia de covid-19, Lizzo pôde fazer seu retorno às plataformas dois anos depois, ao lançar a canção "Rumors", com participação da *rapper* Cardi B, referindo-se aos críticos das pautas que defende.

> Eles não sabem que eu faço isso pela cultura, mas que diabos
>
> Eles dizem que devo prestar atenção nas porcarias que eu posto, mas que diabos
>
> Dizem que estou transformando garotas grandes em vadias, mas que diabos
>
> E que eu tenho *groupies* vindo aos meus shows, mas que diabos
>
> Todos os rumores são verdade, sim
>
> Isso mesmo que você ouviu, é verdade, sim (LIZZO, 2021, tradução nossa).

Em setembro de 2021, foi convidada pela TED, uma famosa organização que promove palestras educacionais, para falar de aspectos históricos e de como a popularização de artistas pretas legitimou corpos femininos pretos e a forma como se movimentam, principalmente por meio da dança no estilo *twerking*, que consiste na movimentação circular dos quadris, tido como um gesto sensual.

> O *twerking* moderno originou-se de pessoas pretas e da cultura preta. Ele possui um paralelo direto com danças africanas, como a *mapouka*. A *mapouka* era, tradicionalmente, uma dança de mulheres da África Ocidental para celebrar sua alegria, dedicação religiosa, ou mesmo para mostrar que estavam prontas para transar, ou melhor, casar (TED, 2021, tradução nossa).

Ela prossegue recontando como o tráfico de escravos levou as danças africanas nativas para a América do Norte, que lá ganharam o nome de *ring shout*, o que mais tarde foi adotado como característica da evangelização, que ocorre até hoje em igrejas negras americanas. Também foram enaltecidos os nomes de Ma Rainey, Bessie Smith e Josephine Baker – precursoras do *blues*, já cantavam e rebolavam para seus públicos no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Na cultura pop, ela finalmente cita a pessoa que levou o *twerking* à visibilidade mundial, Beyoncé, ao lançar o sucesso "Crazy in Love", cuja coreografia ficou muito famosa e muitas pessoas copiaram. Lizzo (2021) comenta o assunto, conforme tradução nossa: “Ela podia balançar a bunda (*sic*) e ainda ser vista como uma pessoa elegante, aos olhos da América, e isso era muito difícil de se fazer”.

A *rapper* conta que, em anos mais recentes, essa dança ficou tão popular e atravessou tantas camadas sociais que a mídia convencional, em suas palavras, passou a atacar e referir-se ao gesto como algo perturbador e nojento, que explora e sexualiza em excesso mulheres jovens. Entretanto, Lizzo defende o *twerking* como algo que a fez desenvolver seu amor-próprio, e que não deve ser tirado de contexto, pois dançar rebolando é uma forma de liberação feminina, e não algo puramente sexual.

Beyoncé e Nicki Minaj já são musas de corpos negros considerados bonitos e legítimos, enquanto a ascensão de Lizzo vem provocando um misto de reações fortes, por ser uma mulher gorda que rebola, mostra suas curvas e expõe suas ideias, mudando a forma como mulheres semelhantes a ela

controlam o próprio corpo e derrubam barreiras de auto-percepção – no sentido de que não é necessário se omitir, se regular, ou evitar situações para fazer parte da sociedade. Essas mulheres também têm espaço no feminismo, podendo decidir com que tipo de parceiro querem ficar e sob quais condições isso deve acontecer. Lizzo deixa isso muito claro no seu *hit* "Truth Hurts":

> Por que os homens são ótimos até o momento em que precisam ser ótimos?
>
> Acabei de fazer um teste de DNA, acontece que sou 100% aquela puta
>
> Mesmo quando estou chorando loucamente
>
> Sim, eu tenho problemas com homens, essa é a humana em mim
>
> Bling bling, assim eu resolvo tudo, essa é a deusa em mim
>
> Você poderia ter conseguido uma puta de respeito, sem compromissos
>
> Que apoiasse sua carreira, nem que seja um pouquinho
>
> Você deveria estar me segurando contra o chão
>
> Mas em vez disso, me segura para trás
>
> E este som agora, sou eu não te ligando mais (LIZZO, 2019, tradução nossa).

"Puta de respeito" (*Bad Bitch*, na versão original) é uma expressão usada repetidas vezes por Lizzo para designar mulheres poderosas e independentes. A gíria provém da palavra *badass*, que pode ser explicada como um adjetivo para pessoas que realizam grandes feitos e ganham respeito por isso. Portanto, nota-se como é importante nas composições

de Lizzo colocar a mulher numa posição de poder, o que ainda é contestado pela histórica hegemonia masculina.

Há muito tempo tem-se construído e cultivado uma relação de poder entre Estado e sociedade, educador e aluno, normal e anormal. A disciplinarização e docilização dos corpos como um fenômeno político foi descrito primeiramente por Foucault, em obras como *Vigiar e punir* (2009) e *Microfísica do poder* (2014). Lorena Ferreira Cronemberger (2019) conta que cada época da humanidade é marcada por um padrão corporal e suas exigências específicas, mas que deve ser sempre produtivo e cumprir as exigências do meio que ocupa. Para isso, existem inúmeras estratégias de poder para docilizar e condicionar os corpos. Foucault, citado por Cronemberger, escreveu que todas as formas de repressão corporal, incluindo punições, negação e censura, configuram um mecanismo feito para dominar e reduzir as pessoas a apenas categorias, como "funcional" e "não funcional", ou "produtivo" e "improdutivo".

Direcionando esse conceito para o universo feminino, Cronemberger apoiou-se na obra de Susan Bordo (1997), autora do artigo *O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault*, o qual evidencia que a docilização do corpo feminino é mais massiva e pode provocar impactos na saúde mental e física. Mulheres passam mais tempo cuidando da aparência, controlando o peso, vigiando seus trejeitos e se punindo para parecerem mais educadas e delicadas aos olhos dos homens, que as enxergam como

objeto de desejo. Isso significa que as mulheres sofrem de forma mais intensa as consequências do exercício do poder pelo Estado e seus mecanismos de dominação. Cronemberger usa como exemplo uma patologia dismórfico-corporal muito conhecida:

> [...] Bordo também analisa a anorexia, ressaltando que a sintomatologia dessas patologias revela-se como textualidade de um ideal contemporâneo pelo corpo 'saudável', ou seja, magro, 'esbelto'. Segundo Bordo, essa inscrição visivelmente literal e dolorosa no corpo da mulher com anorexia está intimamente relacionada à construção da feminidade contemporânea e, consequentemente, à construção de uma normalização do corpo da mulher (CRONEMBERGER, 2019, p. 33-34).

Por ser uma voz preta e feminina, muitas das atitudes e versos escritos pela *rapper* expõem questões levantadas pelo movimento feminista negro. Esta vertente do feminismo é definida por Haline Leal (2020) como um termo utilizado para designar o "movimento teórico, político, social e prático protagonizado por mulheres negras e que busca dar visibilidade às pautas deste grupo". Seu principal argumento é o fato de que tanto o movimento feminista convencional, quanto as resistências negras, como o *black power*, não conseguem contemplar as vivências ou as necessidades de mulheres pretas. Nos estudos da autora Angela Davis, de quem Leal se apropria, o feminismo, historicamente falando, sempre teve um caráter excludente.

Quando o direito a voto foi conferido aos negros nos Estados Unidos, por exemplo, houve desaprovação por parte da elite de mulheres brancas das classes média e alta. A própria lei

que passou a permitir o voto de ex-escravizados excluía mulheres negras e brancas. Porém, elas não se uniram, já que as lideranças feministas na época preferiram concentrar suas críticas em reclamações distintamente racistas. Mais tarde, quando os movimentos negros começaram a tomar maior forma, nunca foi incluída a questão de gênero em seus protestos, o que Leal (2020) descreve como "desinteresse em combater o sexismo". Tudo isso indica que a existência de mulheres negras já estava sendo apagada duplamente, desde aquele tempo. Elas não encontram facilmente em que se apoiar, ou como podem ser ouvidas. Elas vivem um tipo de abandono emocional, político e social apenas por fazer parte de duas minorias ao mesmo tempo, a chamada "interseccionalidade", conceito elaborado por Kimberlé Crenshaw e explicitado no artigo de Leal (2020). Na citação abaixo, pode-se entender melhor o que significa viver neste tipo de interseção:

> [...] o Feminismo Negro ressalta, assim, que, neste contexto, as questões de raça e suas dificuldades associam-se unicamente ao ser homem negro, e as questões de gênero unicamente ao ser mulher branca. As experiências das mulheres negras não se inserem nem no ser mulher nem no ser negro. Seja nas discussões teóricas, seja nas vivências do dia a dia, a mulher negra experiencia o não lugar (LEAL, 2020).

Pertencer a uma espécie de "limbo", onde não existe amparo ou mecanismo para entender e proteger mulheres pretas, apenas as deixa mais vulneráveis às mazelas e à violência. Somente a partir dos anos 1980 em diante, popularizou-se o feminismo negro. Atualmente, graças à internet, ocorre

um boom de produções literárias sobre o tema. Uma das questões mais amplamente discutidas nas pesquisas atualmente é o "lugar de fala". Muitas suposições e afirmações vindas do senso comum, ou até mesmo presentes na área da historiografia, não correspondem à verdade vivida pelas minorias ou à memória negra. "O conceito não pretende apenas legitimar a expressão de amontoado qualquer de palavras, mas revelar uma hierarquia violenta que subjaz as autorizações, as decisões sobre quem pode e quem não pode falar" (LEAL, 2020).

Quando a artista aborda o *twerking*, ela faz uso do seu lugar de fala, endereçando principalmente veículos midiáticos tradicionais, que marginalizam e demonizam essa forma de expressão como algo indigno e sujo. Até algo que aparenta ser banal e vulgar aos olhos da grande mídia, que reforça o estereótipo da mulher recatada, tem uma história, uma razão para existir, principalmente quando é um símbolo de feminilidade, autoestima, e contribui para reduzir constrangimentos na imagem corporal das mulheres.

Retornando à questão da interseccionalidade entre minorias, Lizzo protagoniza e dá voz às mulheres gordas, apresentando uma imagem positiva desse tipo de corpo. Em muitos videoclipes, junto a outras dançarinas e figurantes, ela encena papéis de deusas, dominadoras e outras figuras autoritárias e sensuais ao mesmo tempo. Sabe-se que "falta representação na mídia para o corpo da mulher gorda, que passa desde a infância até a fase adulta, espelhando-se em padrões inalcançáveis" (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 2). No artigo desses dois autores, é discutida a forma como o corpo gordo

é apagado, mesmo sendo um corpo real, além do fato de todas as novelas, desenhos animados e bonecas darem preferência à magreza, deixando marcas e impressões muito negativas durante o crescimento das meninas. A presença de Lizzo e sua crescente circulação transmidiática aumentam a representatividade do corpo não retilíneo e gordo. Além disso, a cantora glorifica um corpo da realidade, combatendo a gordofobia.

Tecendo reflexões de produtos culturais representados por mulheres: Melanie Gaydos – o diferente também é vendável na indústria da moda

Quando Melanie ainda estava no útero de sua mãe, as células que formariam as estruturas do ectoderma sofreram uma mutação genética. Ela nasceu, em 1990, com displasia ectodérmica, "um grupo heterogêneo de doenças hereditárias caracterizadas pela presença de alterações em duas ou mais estruturas de origem ectodérmica, incluindo pele, cabelo, unhas, dentes e glândulas écrinas" (ARAÚJO et al., 2001, p. 55). Seu corpo foi incapaz de fazer crescer cabelos ou dentes, além de malformação em glândulas de suor, unhas e pele, entre outras patologias.

Por muito tempo, Melanie acreditou que não conseguiria desempenhar nenhuma função na sociedade por conta de sua aparência, dos olhares assustados dirigidos a ela e do *bullying* sofrido na escola. Ela já havia se tornado estudante universitária em Artes, pelo Pratt Institute, em Nova York, quando um amigo sugeriu que poderia ser bem-sucedida

como modelo, justamente por não haver mais ninguém com a mesma fisionomia.

Sua porta de entrada na mídia foram a moda alternativa e fotógrafos que procuravam uma estética sombria e bizarra para seus projetos. Em 2011, com 21 anos de idade, ela mandou fotos e uma carta para o fotógrafo espanhol Eugenio Recuenco, descrito como um "pintor da contemporaneidade". O trabalho de Recuenco é muito visado pela sofisticação, por vezes adicionando uma textura e composição de cenário mais comuns em telas do que em fotografias tradicionalmente – além das personagens femininas em suas peças, que costumam desempenhar papéis bizarros. Ao receber a carta de Melanie, ele imediatamente convidou-a para participar do vídeo musical de uma banda com quem estava trabalhando, que por coincidência era uma das favoritas da aspirante a modelo. O grupo alemão Rammstein está presente no nicho artístico desde o começo dos anos 1990, cujo estilo musical mescla as guitarras pesadas do metal com a batida eletrônica do *techno*.

Com origem na antiga Alemanha Oriental, o Rammstein escreve composições que tratam das hipocrisias da sociedade capitalista contemporânea, como também censura e sexo. Seu outro grande apelo está relacionado às performances em palco, que incluem pirotecnias manuseadas pelos próprios integrantes e até encenações de fetiches sexuais. Em suma, eles são um nome proeminente da música alternativa, que faz uso de elementos chocantes e polêmicos

como entretenimento. Para o vídeo de "Mein Herz Brennt",[2] Melanie Gaydos fez o papel de uma entidade sobrenatural que atormenta os sonhos das pessoas, alimentando-se de seus medos e lágrimas. O clipe, que acabou sendo dividido em duas versões – uma oficial, dirigida por Zoran Bihać, e uma alternativa, com assinatura de Eugenio Recuenco –, traz Melanie com mais destaque.

Sua figura e *performance* fascinaram tanto que, desde então, ela pôde trabalhar como modelo e atriz em tempo integral. Desde sua estreia, Gaydos estrelou em filmes como *Todos os deuses do céu* (2018) e *Sobrenatural: a última chave* (2018). No universo *fashion*, ela já fez aparições na New York Fashion Week e foi uma das dez musas escolhidas pela tatuadora e empresária estadunidense Kat Von D para sua coleção de maquiagens *Kat Von D 10 Anniversary Collection* (2018).

Mais uma vez, é preciso reforçar que o poder do Estado sobre o indivíduo está presente em diversos mecanismos e estratégias: uma delas é o controle sobre a mulher. Algumas formas de machismo são mais fáceis de ser identificadas, e também são mais discutidas, facilitando a quebra dessas estruturas e o combate à submissão. Temas como violência doméstica, direito à educação ou equidade de salários já estão relativamente mais presentes em livros, notícias, palestras – conseguem penetrar o espaço do comum e corriqueiro dentre as pessoas. Entretanto, certas formas de exercício de domínio são tão veladas e naturalizadas que passam despercebidas.

---

2 Ver: MEIN Herz Brennt. Lunik: [*s. n.*], 2015. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo site Eugenio Recuenco. Disponível em: https://eugeniorecuenco.com/music. Acesso em: 19 out. 2021.

Em *O mito da beleza*, de Naomi Wolf (1992, p. 25), é evidenciado como o corpo feminino e o conceito de beleza têm valor econômico. A mulher é moeda, é vendida e é usada. Quando surge um espaço a ser ocupado por mulheres e elas o fazem, logo os homens inventam uma maneira de desestabilizar essa conquista, e muitas vezes eles conseguem isso, principalmente quando a beleza invade a independência financeira da mulher, tomando o lugar de capacidades que nada têm ligação com atributos estéticos. Wolf (1992, p. 28) elucida que "os empregadores não criaram a reação do sistema baseada na beleza por desejarem ter escritórios bem decorados. Ela se originou do medo". O medo de perderem poder.

Mais curioso ainda é como a obra de Wolf corrobora o aspecto econômico que movimenta a indústria da moda, ilustrando de forma literal o que é transformar a beleza em dinheiro, e o corpo em bem material. O ideal de "homem máquina" e a busca pela perfeição do desempenho humano, originados com a Revolução Industrial, foram duas das principais raízes do mundo *fashion*. De acordo com Muryllo Rhafael Lorensoni, Renata Carvalho Oliveira Zambon e Naiara Rocha (2012, p. 368-369):

> [...] a ideia de perfeição está completamente relacionada àquilo que é veiculado na mídia, ou passa a ser entendido como tendência, ou seja, o corpo perfeito de hoje, muito diferente do corpo perfeito de décadas anteriores é ditado por um mercado estético que, por sua vez, é conduzido por novas tecnologias e novas possibilidades (LORENSONI; ZAMBON; ROCHA, 2012, p. 368-369).

Cirurgias de harmonização, implante de silicone e outras intervenções estéticas expõem, na visão dos três autores citados, a obsessão por corrigir o que está errado com o corpo. Face a isso, precisamos, em primeiro lugar, questionar o conceito de certo e errado para a grande mídia e para a indústria da moda. Melanie Gaydos pode ser considerada uma força contraventora nesse nicho, pois, para o padrão de beleza atual, ela estaria fora de qualquer tipo de perfil retilíneo, passível de correções, ou aperfeiçoável. Ao mesmo tempo, sua singularidade aumenta muito seu valor como modelo. No mercado da moda, sua presença atende uma demanda pelo excêntrico e pela diferenciação em relação à maioria das profissionais da área, que se adaptaram ou fizeram procedimentos para homogeneizar suas feições e medidas. Gaydos conseguiu ascender, pois, de acordo com ela, "eu sabia que conseguiria fazer dinheiro com isso, pois não tem mais ninguém que se parece comigo. Tinha um vácuo que precisava ser preenchido, e eu sabia que daria conta de fazê-lo" (GALORE TV, 2016, tradução nossa).

O discurso e o apelo da modelo em questão estão concentrados na problemática da sociedade de consumo, mas não da forma que se imagina. Tatiane Pacanaro Trinca (2008, p. 89) escreve que "a imagem do 'corpo belo' consumido pelas próprias mulheres (a fim de ficarem semelhantes às celebridades) e desejado pelos homens tornou-se tanto moeda de troca quanto símbolo de status, autoafirmação e elemento de aceitação social". Essa pressão vivida pelas mulheres é outro exemplo do mito da beleza. Gaydos acaba se aproveitando de brechas nesse mecanismo para conseguir exposição e quebrar o padrão instituído. Ela usa as mesmas roupas de

grife que outras modelos, comparece aos mesmos eventos, faz campanhas publicitárias e é escolhida como o rosto de marcas de cosméticos. De certa forma, ela prova que o "ser modelo" está mais relacionado à atitude do que à aparência em si, e que a indústria da moda está cada vez mais interessada no excepcional do que no padrão. A "normalidade" já não é suficiente para o mercado de consumo, e para sobreviver e manter seu poder, recorre ao que a sociedade procura atualmente. Gaydos parece saber disso muito bem, e não se sente incomodada por este fato, principalmente por ter conseguido transcender um passado de discriminação, e agora ocupar o lugar de uma mulher aceita socialmente, desejável, e de uma celebridade que inspira e instiga outras mulheres de corpos anômalos.

O fato de corpos e pessoas com deficiências estarem em evidência e incluídas na sociedade de consumo, seja por interesse empresarial ou não, é um marco histórico que precisa de continuidade, para não cair na efemeridade das modas. Infere-se que, na história primitiva, indivíduos que não tinham capacidade de contribuir para a obtenção de alimentos, construir utensílios ou fazer fogueiras eram considerados empecilhos para o estilo de vida nômade e a sobrevivência do grupo. Mais tarde, na Grécia Antiga, chamam a atenção os costumes de divisão de tarefas baseada no sexo na pólis de Esparta, juntamente com seu perfil de militarização. Fonseca (1995), citado por Érika da Silva Ramos e Artemis de Araújo Soares (2020), diz que a sociedade espartana era "símile ação de rejeição" e que "a morte deliberada de bebês atestados como deficientes pela hierarquia local não era desobedecida".

Somente após a queda do Império Romano foi notada uma mudança no tratamento de pessoas com deficiências. Isso se deveu à disseminação dos dogmas cristãos na Europa feudal, estabelecendo uma permissividade maior. Na Idade Média, começaram a ser criados locais dedicados à segregação de pessoas com deficiência. Ramos e Soares (2020) apontam que essas instituições não foram criadas por piedade ou compaixão religiosa, mas sim já engajadas no conceito de limpar e purificar a sociedade. De forma aproximada, de 476 d.C. até as primeiras décadas do século XX (cerca de 1.450 anos), sujeitos com patologias físicas e mentais passaram a não ser mortos, mas retirados do convívio social e internados, apenas para experienciar uma péssima qualidade de vida. Devido aos avanços da ciência e da demanda de tratamentos fisioterápicos e psicológicos para soldados norte-americanos sobreviventes das duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), finalmente surgiram programas de reinserção à sociedade, com leis e reformas que facilitariam sua locomoção e participação no espaço público.

Na contemporaneidade, já consolidado o conceito de uma sociedade inclusiva em que as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos por lei, o próximo passo seria fazer suas representações na mídia ocorrerem de forma positiva, desafiando o mito da beleza e os papéis que os sistemas de poder lhes delegam.

> Viu-se vários entraves para aceitação do corpo deficiente, a exemplo deles, dois gigantes: o da estética em torno do corpo humano (representada atualmente principalmente pela indústria capitalista a qual age em demasia para comercialização de produtos, fórmulas e

> técnicas que otimizem a satisfação generalista de valorização da composição física perfeita); e o da ditadura do corpo como instrumento útil e funcional (representado por aquele certo distanciamento da consciência corporal em que tempo é dinheiro e produção) (RAMOS; SOARES, 2020, p. 10).

No caso de Melanie Gaydos, seu trabalho consegue fazer com que esses limites sejam mais flexíveis. A profissional ingressou na indústria capitalista e estampa propagandas, que comercializam produtos cosméticos. Seu objetivo não é contribuir para a obsessão pela perfeição, mas sim mostrar que sujeitos de corpos anômalos têm os mesmos direitos de consumo e sentem vontade de se enfeitarem e se sentirem bem consigo mesmos, depois de tantos anos sendo oprimidos e excluídos da sociedade. Quanto à divisão "útil e inútil", "funcional e disfuncional", deve-se considerar que sistemas de dominação são os responsáveis por criar essas definições, dificultando a entrada de pessoas com deficiência não só na indústria da moda, mas em qualquer tipo de trabalho. A única diferença é o tabu que circunda o "trabalhar com o corpo". Entretanto, conforme a sociedade cria uma demanda por mais inclusão, o mercado reage, permitindo aberturas nesse espaço.

Considerações finais

Neste ensaio, propusemos compreender as estruturas sociais de controle do corpo feminino e os consequentes impactos e adequações sociais no corpo das mulheres por meio da análise de dois casos a partir de material

disponível na internet – vídeos, entrevistas, redes sociais e matérias jornalísticas.

Na onda feminista atual, percebe-se um grande impacto do multiculturalismo, em que o espaço para a diversidade foi ampliado, entretanto, não sem luta por ele. As estruturas de poder centradas no patriarcado continuam pressionando para a manutenção da figura feminina como inferior.

Apesar de todo investimento da "violenta reação contra o feminismo, que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher: o mito da beleza" (WOLF, 1992, p. 12), tanto Lizzo quanto Melanie representam a resistência feminina em busca de corpos indóceis e não retilíneos, a fim de não corroborar com essa estrutura e mostrar que as mulheres podem ser o que e como quiserem, bem como ocupar qualquer espaço social.

Os produtos culturais que elas representam, geralmente, são ocupados por mulheres que buscaram se adequar ao padrão de beleza vigente, seja por procedimentos cirúrgicos ou estéticos com menor intervenção. É um espaço de julgamento massivo contra o corpo da mulher, principalmente, nos tempos atuais, com o avanço da internet. A pressão por um corpo adequado aos padrões estéticos é muito grande, e conquistar espaço nesse ambiente sem se adequar a esses padrões não foi algo simples para as duas. No entanto, agora que chegaram lá, elas procuram reforçar a singular e real beleza da diversidade.

REFERÊNCIAS

A modelo careca e sem dentes que venceu no mundo da moda. **BBC News Brasil**, São Paulo, 19 nov. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150919_modelo_genetica_tg. Acesso em: 19 out. 2021.

ARAÚJO, Breno F. de *et al.* Síndrome da displasia ectodérmica anidrótica no período neonatal – relato de caso. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 77, n. 1, p. 55-58, fev. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/YypGX7gxhKWCqvWRnqfcMrq/?lang=pt#:~:text=M%C3%A9todos%3A%20Relato%20de%20caso%20de,seca%20e%20descamativa%20e%20hipertermia. Acesso em: 11 out. 2022.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. *In*: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 19-41.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CRONEMBERGER, Lorena Ferreira. "Meu corpo, minhas regras!": Michel Foucault, corpo da mulher e feminismo. **Praça**, Recife, v. 3, n. 1, p. 23-37, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/view/243350. Acesso em: 25 out. 2021.

FERNANDES, Maria Helena. **Corpo:** clínica psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GEIST, Brandon. How metalhead model Melanie Gaydos is fighting to redefine beauty. **Revolver**, [*s. l.*], 5 jun. 2019. Disponível em: https://www.revolvermag.com/culture/how-metalhead-model-melanie-gaydos-fighting-redefine-beauty. Acesso em: 19 out. 2021.

LIZZO: the black history of twerking – and how it taught me self-love. [*S. l.: s. n.*], 2021. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal TED. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZlSzEwovmQ0. Acesso em: 18 out. 2021.

MELANIE Gaydos talks womanhood and breaking barriers in the fashion industry. [*S. l.: s. n.*], 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Galore TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n3l9IB387t0. Acesso em: 19 out. 2021.

LEAL, Halina. Feminismo Negro. **Blog Mulheres na Filosofia**, Campinas, 14 abr. 2020. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro-2/. Acesso em: 26 out. 2021.

LORENSONI, Muryllo Rhafael; ZAMBOM, Renata Carvalho Oliveira; ROCHA, Naiara. O corpo na moda. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, V, 2012, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2012. Tema: Geopolítica, arte e cultura visual. Eixo temático: Arte, moda, corpo, p. 368-377. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2012-44_O_corpo_na_moda.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

MEIN Herz Brennt. Lunik: [*s. n.*], 2015. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo site Eugenio Recuenco. Disponível em: https://eugeniorecuenco.com/music. Acesso em: 19 out. 2021.

NEIRA, Marcos; SANTOS JÚNIOR, Nei Jorge dos; SANTOS, Ana Paula da Silva. Corpo feminino na TV: reflexões necessárias no âmbito da educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 97-113, maio/ago. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637779. Acesso em: 11 out. 2022.

PEREIRA, Bruna Barbosa; OLIVEIRA, Pedro Pinto de. Gordofobia, mocinha só magrinha: valores do corpo feminino nas telenovelas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXIX, 20160, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2016. Tema: Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação. Eixo temático: Comunicação audiovisual da Intercom Júnior, p. 1-15. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1719-1.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

RAMOS, Érika da Silva; SOARES, Artemis de Araújo. Corpo, deficiência física e implicações históricas: da exclusão à inclusão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Universidade Estadual da Paraíba, 2020. Tema: Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID2628_31082020102057.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

RUMORS. Intérpretes: Lizzo featuring Cardi B. Compositores: Melissa Jefferson, Belcalis Almanzar, Torae Carr, Nate Mercereau, Steven Cheung, Eric Frederic e Theron Thomas. [*S. l.*]: Atlantic Records, 2021. 1 CD, single.

RUSSO, Renata. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005. Disponível em: http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=39. Acesso em: 11 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THRUTH hurts. Intérprete: Lizzo. Compositores: Melissa Jefferson, Eric Frederic, Jesse Saint John, Steven Cheung e Amina Bogle-Barriteau. *In*: CUZ I love you (deluxe). Intérprete: Lizzo. [*S. l.*]: Atlantic Records, 2019. 1 CD, faixa 13.

TORRES, Albina R.; FERRÃO, Ygor A.; MIGUEL, Eurípedes C. Transtorno dismórfico corporal: uma expressão alternativa do transtorno obsessivo-compulsivo? **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 95-96, jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/6KGDMDn3wJFGvkcVFQfNgyD/?format=html. Acesso em: 11 out. 2022.

TRINCA, Tatiane Pacanaro. **O corpo-imagem na "cultura do consumo":** uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99271/trinca_tp_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 nov. 2021.

WOLF, N. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

LEITURAS COMPLEMENTARES

PHARES, Heather. **Lizzo biography**. AllMusic, [*s. l.*], [2021]. Disponível em: https://www.allmusic.com/artist/lizzo-mn0003167672/biography?1665510732444. Acesso em: 18 out. 2021.

THREE-TIME Grammy-winning superstar Lizzo has become a household name, with more than four billion global streams and Platinum debut album. **TED**, [*s. l.*], [2021]. Disponível em: https://www.ted.com/speakers/lizzo?language=en. Acesso em: 18 out. 2021.

PARTE 2

Educação: caminhos possíveis para a diversidade

Capítulo 4

A legitimação dos repertórios socioculturais na redação do Enem: uma leitura da soberania da fonte masculina do conhecimento

Vanessa Fernandes Biondini

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), utilizada para medir o desempenho da/o estudante, que está concluindo ou já concluiu o ensino médio em anos anteriores, ao fim da escolaridade básica, e serve como forma de ingresso no Ensino Superior brasileiro e de instituições parceiras no exterior.[1] Esse exame é, atualmente, composto por questões objetivas de múltipla escolha, organizadas em quatro áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias –, e uma prova de redação, que espera das/os candidatas/os a defesa de um ponto de vista a respeito de temas pré-determinados, seguida da legitimação dessa mesma opinião, a qual pode ser apresentada, por exemplo, consoante o uso de teorias ou estudos de autoridades.

Devido ao caráter de política pública do Enem – já que ele é o exame que verifica as competências adquiridas pelas/os alunas/os do ensino médio durante a vida estudantil –, entende-se ser primordial que as questões propostas nesse exame contemplem a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar e de seus núcleos sociais, em consonância com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996),

1 Atualmente, instituições de Ensino Superior situadas em Portugal, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Irlanda e França recebem estudantes com as notas do Enem. A saber, cada um desses países e dessas instituições tem uma forma específica de seleção a partir do uso das notas obtidas pelas/os candidatas/os no Enem.

que prevê que a educação deve se dar "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" e que ela "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além do mais, por complemento, o artigo 3º da mesma lei apresenta, no inciso III, a necessidade de promoção de "pluralismo de ideias" e, no inciso IV, de "respeito à liberdade e apreço à tolerância".

Nesse ínterim, subentende-se que cabe à escola o papel de fornecer capital intelectual para contribuir para a autonomia dos sujeitos, tendo em vista que a massiva opressão de pessoas em desvantagem social – mulheres, negros, índios, LGBTQIA+, sem-terra, entre outros – inviabiliza o alcance da paz, da liberdade e da justiça social, e, por conseguinte, compromete o papel primário atribuído à educação brasileira. Sendo assim, para que essa autonomia seja construída e alicerçada no reconhecimento da legitimação de discursos que evidenciem as diferentes vozes do corpo social ao longo da história, ela deve ser considerada e contemplada pelos conteúdos apresentados nas escolas. Todavia, o que frequentemente se tem observado é que o conteúdo apresentado às/aos estudantes, nos sistemas de ensino nacionais, reforçam pedagogias culturais que ignoram, entre outros fatores, a multiplicidade de vivências de gênero e de sexualidade. A esse respeito, Guacira Louro (2008) aponta que, apesar de alguns setores sociais já terem incorporado essa multiplicidade, muitos deles ainda a condenam e reafirmam o caráter masculino, branco e heteronormativo dos espaços culturais, como é o caso das escolas.

Por tudo isso, e levando-se em consideração as características desse exame, o presente texto pretende analisar brevemente um aspecto específico da prova de redação do Enem: a obrigatoriedade de uso de um repertório sociocultural, que dialogue com a argumentação proposta pela/o candidata/o, a fim de identificar se há vozes femininas sendo usadas como referência para legitimar saberes das mais diversas áreas do conhecimento. Com esse sucinto estudo, objetiva-se traçar um panorama de quais são os sujeitos que têm legitimado os discursos apresentados pelas escolas brasileiras, a partir da percepção pelo gênero.

A prova de redação do Enem

As provas de redação do Enem trazem, anualmente, apenas um tema para que as/os inscritas/os discorram a respeito. Não seria prudente, por essa razão, esperar que em todos os anos do exame alguma questão relativa aos debates de gênero fosse contemplada. Apesar disso, cabe a ressalva de que o Enem, em 2015, apresentou como frase-tema da prova de Redação "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" e, na reaplicação do Enem 2021, o tema foi "Reconhecimento da contribuição das mulheres nas ciências da saúde no Brasil", o que se configura como exemplo da proposição de debates de gênero nessa prova, especificamente.

Há, ainda, uma segunda maneira de se perceber a presença das mulheres no Enem, a partir da prova de redação: considerando-se os repertórios usados pelas/os participantes para fundamentar a argumentação sobre o tema proposto.

Nessa segunda percepção, tendo acesso a algumas das redações que obtiveram nota máxima no exame, é possível se obter dados estimados sobre essas escolhas de repertório, mesmo que eles não consigam abarcar com exatidão aquilo que de fato se observa na totalidade dos textos entregues para avaliação. Dessa forma, a proposta, neste trabalho, é apresentar considerações sobre a elaboração e a execução da prova de redação do Enem, a fim de se fazer uma breve análise dos repertórios de algumas das redações nota 1000 dos anos recortados para estudo, como forma de se investigar a evolução da presença das mulheres como fonte legitimadora do conhecimento nessa prova.

A dissertação-argumentativa no Enem

O Enem é uma prova de caráter voluntário realizada pelo Inep, autarquia vinculada ao MEC. Esse exame foi instituído, em 1998, como um recurso de avaliação do ensino médio, ou seja, um medidor de qualidade e desempenho das/os concluintes da terceira etapa da educação básica no Brasil. De acordo com a Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, era objetivo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso:

> Art. 1º – Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
>
> I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
>
> II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
>
> IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Em 2004, durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Enem passou a ser utilizado como uma alternativa de ingresso em várias instituições de Ensino Superior brasileiras, sendo, hoje, a principal forma de ingresso na maioria das universidades públicas nacionais. Foram muitas as mudanças na elaboração e na aplicação desse exame, que, nos últimos anos, tem sido realizado em dois domingos consecutivos e é composto por quatro provas (com 45 questões cada), divididas por áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias – além de uma prova de redação que solicita à/ao candidata/ao a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Em mudança mais recente, o MEC anunciou que o Enem passou a contar, a partir da edição de 2020, com as modalidades impressa e digital.[2]

No que diz respeito, especificamente, à prova de redação do Enem, sabe-se que ela é formada por uma frase-tema, geralmente um problema atual da sociedade brasileira, e cobra das/os participantes a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, que deve ser escrito em até 30 linhas e apresentar uma proposta de intervenção para a situação-problema identificada pela/o candidata/o – proposição

2 Sobre a versão digital do exame, cabe ressalva de que a prova de redação continua sendo realizada em caráter impresso, sem alterações no formato original.

de soluções que sejam viáveis e que respeitem os direitos humanos.

Quanto à estrutura dessa prova, a folha que contém a proposta de redação vem com a frase-tema acompanhada por textos de apoio – pesquisas científicas, notícias, quadrinhos, infográficos ou outras ilustrações –, os quais podem ser usados para reforçar o argumento da/o participante, até como citação, desde que não sejam copiados. Como resultado a ser apresentado à banca de avaliação, além de dissertar e apresentar argumentos em um espaço que compreenda de 7 a 30 linhas, é preciso que a/o estudante defenda um ponto de vista e o justifique. Para isso, faz-se necessário recorrer ao uso obrigatório de repertório sociocultural de outras áreas do conhecimento, que reforcem a argumentação, já que, conforme descrito pela *Cartilha do Participante*, "será determinante, para o bom desempenho do participante, uma discussão que traga referências e argumentos do seu repertório sociocultural, extrapolando os textos motivadores da prova" (BRASIL, 2019a).

Sobre a avaliação, diferentemente das demais provas do Enem, que utilizam como método avaliativo a teoria de resposta ao item (TRI),[3] a prova de redação é corrigida de

3 Como é calculada a nota do Enem em TRI? Diferentemente de uma prova comum, a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530. Acesso em: 19 set. 2021.

acordo com cinco competências preestabelecidas, que podem receber notas entre zero e 200 pontos cada (existem seis níveis de pontuação para cada uma das competências, sendo que o maior deles vale 200 pontos, e essa nota vai sendo reduzida em 40 pontos a cada descida de nível), totalizando mil pontos. Durante o processo de correção, duas pessoas avaliam um mesmo texto de forma independente e, a partir dessas duas notas, é feita uma média. Se a diferença entre uma correção e outra for maior que 100 pontos no total ou que 80 pontos em qualquer uma das competências, entra em cena uma/um terceira/o avaliadora/or, e a média será feita entre as notas que mais se aproximarem. Se mesmo assim ainda houver discrepância, uma banca presencial, composta por três professoras/es, vai avaliar mais uma vez a redação. As notas das/os outras/os três corretoras/es serão, então, descartadas e uma nova pontuação é determinada pelo consenso da banca.

A respeito das cinco competências avaliadas, a *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2019a) informa que os dois professores – ou mais, se necessário, conforme explicado acima – avaliarão o desempenho da/o candidata/o, de acordo com os critérios a seguir: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (competência 1); compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa (competência 2); selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (competência 3); demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para

a construção da argumentação (competência 4); elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (competência 5) (BRASIL, 2020).

Competência 2: a legitimação do repertório sociocultural na redação

O segundo aspecto julgado na redação do Enem é a "competência 2", a qual, segundo o Inep, avalia a:

> [...] compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo – ou seja, a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. Assim, você atenderá às exigências expressas pela Competência 2 da matriz de avaliação do Enem (BRASIL, 2020).

Um dos itens avaliados nessa segunda competência, substancial para a proposta de análise deste texto, "é a presença de repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta" (BRASIL, 2020). Por essa exigência, o uso de repertórios socioculturais na redação é entendido como fundamental, já que eles vão ajudar a/o candidata/o a sustentar a discussão sobre o assunto, fortalecer o seu argumento

e justificar a defesa do seu ponto de vista. São aceitos como válidos aqueles repertórios que sejam legitimados, ou seja:

> [...] em que se utilizam informações, fatos, situações e experiências vividas COM respaldo nas Áreas do Conhecimento. Serão considerados repertórios legitimados por essas Áreas: conceitos e suas definições; informações, citações ou fatos e/ou referências a Áreas do Conhecimento, tais como: fatos ou períodos históricos reconhecidos; referência a nomes de autores, filósofos, poetas, livros, obras, peças, filmes, esculturas, músicas etc.; referência a Áreas do Conhecimento e/ou seus profissionais, como Sociologia/sociólogos, Filosofia/filósofos, Literatura/escritores/poetas/autores, Educação/educadores, Medicina/médicos, Linguística/linguistas etc.; referência a estudos e/ou pesquisas; referência a personalidades, celebridades, figuras, personagens etc., desde que conhecidos; referência aos meios de comunicação conhecidos, como redes sociais, mídia, jornais (O Globo, Revista Veja, Rede Globo, Folha de S. Paulo etc.) (BRASIL, 2020).

Sendo assim, para o pleno atendimento dos requisitos solicitados na segunda competência avaliada na redação, o uso de repertórios socioculturais é uma constante nas redações do Enem, principalmente naquelas que alcançam a nota máxima – 1000 pontos –, ou seja, que cumprem, segundo os parâmetros avaliativos estipulados pelo Inep, todos os requisitos necessários à elaboração de um texto de excelência, desenvolvendo "o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e [...] excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo" (BRASIL, 2019b). Para exemplificar o que se espera das/os candidatas/os quanto a essa exigência de apresentação de repertório

sociocultural legitimado, pertinente e de uso produtivo, a *Cartilha do Participante* (2019a) traz o seguinte exemplo:[4]

> Durante a Era Vargas, para manter-se no poder, Getúlio aplicou um golpe, dando início a um regime totalitário. Para não perder apoio populacional, ele implantou o DIP – departamento de imprensa e propaganda – responsável por censurar atos negativos e manipular o povo a favor de seu governo. Na contemporâniedade, a história se repete com o controle de dados na internet, que possui o mesmo papel de manipulação do usuário. Nesse sentido, é necessário conhecer as raízes do problema (BRASIL, 2019).[5]

Pensando nisso, no que é descrito na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2019a) como possíveis usos de repertórios, e uma vez que é desejável que as/os candidatas/os utilizem os conhecimentos adquiridos durante sua formação escolar, o que deveria refletir o princípio de pluralidade previsto em documentos como a LDB/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/2018,[6] espera-se que as vozes usadas para legitimar os saberes das diversas áreas do conhecimento sejam, assim, plurais – masculinas, femininas, brancas, negras, indígenas,

4 O exemplo apresentado foi retirado de uma redação entregue para avaliação no Enem 2018, disponibilizada na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2019a), cuja identificação de autoria foi suprimida pelo documento. A saber, o trecho foi aqui reproduzido, respeitando fielmente a grafia apresentada originalmente.

5 Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

6 A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo/a estudante deve desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 nov. 2021.

LGBTQIA+ etc.[7] Todavia, a leitura das redações que alcançaram nota máxima nos últimos anos indica a pouca pluralidade na escolha dos repertórios, sendo a maior parte deles legitimada por vozes masculinas e europeias.

O apagamento das vozes femininas

Peter Burke (2012) aponta que é necessário perceber o patriarcado[8] como um fenômeno de supremacia masculina, que se manifesta de maneira variável no tempo e na geografia, assumindo formas diferentes. Para esse autor, as trajetórias das mulheres foram com frequência desconsideradas, porque elas não estavam registradas em documentos oficiais. Burke (2012) acrescenta, ainda, que esse silêncio da história das mulheres tem origem no mutismo na esfera política, espaço que se tornou de domínio masculino, sendo os homens responsáveis pelo monopólio do texto e da coisa pública. Por isso, nesse contexto de recolhimento da mulher ao espaço privado, a sua voz foi calada na história, que era escrita por e para homens. Tudo isso, segundo Michelle

7 O Inep disponibiliza algumas redações que atingiram nota 1000 nos seus materiais, a fim de que o estudo delas possa auxiliar no preparo das/os futuras/os candidatas/os à realização do exame. Além disso, é possível, desde 2019, encontrar materiais que fazem um compilado das redações nota 1000, a exemplo da *Cartilha Redação a Mil*, de Lucas Felpi.

8 "'Patriarcado' é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem. [...] Em termos mais amplos, o poder patriarcal diz respeito à capacidade masculina de controlar o corpo da mulher para fins reprodutivos ou sexuais. Nesse sentido, o patriarcado situa e confina a mulher no mundo privado e doméstico, espaço dos 'afetos', de forma que, na ideologia patriarcal, os espaços privados e públicos parecem estar separados e em oposição" (PISCITELLI, 2009, p. 132).

Perrot (1988), confirma que, ao longo da história, é o homem quem fala sobre a mulher.

A esse respeito, Virginia Woolf (2004) também enfatiza o quanto a literatura sobre a mulher e, por conseguinte, os registros sobre ela são predominantemente feitos por homens, na perspectiva parcial deles e desconsiderando, na maioria das vezes, a voz feminina. Todavia, para Cássia Donato (2016), torna-se inegável que as desigualdades estabelecidas a partir desse silenciamento foram construídas e não são naturais.

Cabe ressaltar, ademais, que reconhecidas as condições de opressão às quais são submetidas as mulheres, é fundamental que se considere a existência de diferentes manifestações opressoras quando relacionam ao gênero aspectos de raça e de classe. Sueli Carneiro (2003, p. 2) destaca que "são suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular", processo que pode ser explicado pela violação colonial praticada pelos brancos e que foi responsável, entre outros fatores, pela objetificação dos povos negros e indígenas e, em especial, pela erotização e a sexualização da mulher negra. A autora pondera que a perpetuação desse padrão comportamental no imaginário social "mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão" (CARNEIRO, 2003, p. 1).

Carla Akotirene (2019), ao relembrar as teorias interseccionais de Audre Lorde e Achille Mbembe, também destaca que é

necessário desmistificar o feminismo como sendo uno, já que as propostas iniciais do movimento ignoraram as singularidades vividas por mulheres não brancas e não ricas – caso das negras, das latinas, das caribenhas e tantas outras mais. A fim de ilustrar essa questão, ela exemplifica que:

> [...] enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que confessional e militarmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto – que é um direito reprodutivo (AKOTIRENE, 2019, p. 16).

Dessa maneira, muitos movimentos feministas hoje reconhecem que mais que estudar a organização de um movimento em prol da defesa dos direitos humanos para as mulheres, é preciso compreender quem são essas mulheres e quais são as necessidades e as lutas delas colocadas em evidência, para que não haja, dentro do feminismo, a reprodução de padrões excludentes praticados, por exemplo, por sistemas como o patriarcal, o colonial e o racista. Sobre essa questão, Sueli Carneiro (2003, p. 2) aponta que:

> Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo (CARNEIRO, 2003, p. 2).

Finalmente, nesse ínterim de apagamento das vozes das mulheres, é fundamental o reconhecimento de que o movimento feminista contribuiu para a reescrita da História, ao oferecer uma nova perspectiva sobre o passado e ao questionar os esquemas aceitos nos registros. No geral, as feministas deram ênfase à construção cultural do gênero, o que provoca considerável impacto sobre a prática histórica e faz os historiadores precisarem descrever convenções dominantes sobre o gênero, como linguagens, vestuário e regras (BURKE, 2012). Todavia, ainda são muitas as questões que, dentro do feminismo, requerem um movimento de superação, como a ideia de que há uma unificação das necessidades levantadas pelas mulheres.

Paralelamente, na perspectiva da importância da representação da pluralidade nas salas de aula, é pertinente dar destaque à pouca presença do debate sobre gênero na educação, bem como à quase nulidade de vozes femininas em livros didáticos e materiais de ensino, já que os conteúdos ensinados durante a vida escolar, historicamente, são grandes reprodutores de estruturas que reforçam a soberania do homem branco, heterossexual e europeu. Guacira Louro (2008), no artigo *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*, apresenta uma breve perspectiva de como o movimento feminista no mundo contribuiu para a visibilidade das mulheres ao longo da história, embora tenham sido tímidas as incorporações desse aporte na educação, principalmente no que se refere ao ensino brasileiro. A autora também pondera que o gênero acontece no âmbito da cultura, já que "ser mulher" é uma construção. Desse modo, é cabível entender que o gênero, por ser uma

construção cultural imersa em situações de desvantagem social, precisa ser tema nas salas de aula, a fim de que se desconstruam preceitos socioculturais que tanto violam a existência das mulheres. Por essa razão, para Louro (2008), é preciso compreender as diferentes instituições sociais, às quais as mulheres pertencem e são pertencidas – inclusive, a escola –, como pedagogias culturais, uma vez que elas ditam comportamentos e proposições que precisam ser seguidas.

Adriana Piscitelli (2009) problematiza a questão do gênero ao afirmar que a proposta feminina do conceito de gênero é a indagação sobre as formas de produção de desigualdade a partir do gênero, articulado também à classe e à raça. A autora ainda apresenta dois pontos essenciais para se falar sobre gênero: os espaços sociais diferenciados e a discriminação feminina, que têm, em comum, processos de colocação de qualidades diferentes das dos homens. Como proposta de um debate feminista do gênero, ela estuda as formas como as noções de feminilidade e masculinidade, aliadas a questões como raça e classe, produzem desigualdade.

De quem são as vozes dos repertórios socioculturais presentes nas redações nota 1000 do Enem?

Para a verificação desse padrão de representação que reforça a soberania masculina, o qual se manifesta no ensino brasileiro, foi feita a leitura das redações disponibilizadas nas três versões da *Cartilha Redação a Mil*, de Lucas Felpi,[9]

9 Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19 set. 2021.

que reúne redações do Enem que alcançaram nota máxima em 2018, 2019 e 2020, cujos temas foram, respectivamente, “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” e “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. Na leitura e na análise dessas redações, foram encontrados os seguintes dados:

Edição do Enem	Nº de redações analisadas	Nº de repertórios identificados[10]	Nº de citações de repertório feminino	Nº de citações de repertório masculino
2018	**31**	**58**	**2**	**56**
2019	**44**	**69**	**4**	**65**
2020	**24**	**54**	**13**	**41**

Quadro 1: Redações do Enem que alcançaram nota máxima em 2018, 2019 e 2020

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados apresentados no Quadro 1 confirmam a baixa utilização de repertório sociocultural legitimado por mulheres nas redações analisadas, principalmente se comparado ao número de repertórios legitimados por vozes masculinas. Todavia, cabe observar o aumento no número de citações de mulheres nas redações da edição de 2020 do exame. São exemplos de menções a mulheres como repertório sociocultural nas redações do Enem, os seguintes trechos:[11]

10 Foram considerados, para essa contagem, apenas repertórios legitimados por pessoas.

11 Todos os trechos estão disponíveis em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 7 nov. 2021.

> A obra musical *Admirável Chip Novo*, da cantora Pitty, retrata a manipulação das ações humanas em razão do uso das tecnologias, que findam por influenciar o comportamento dos indivíduos. Não obstante, tal questão transcende a arte e mostra-se presente na realidade brasileira 76 através da filtragem de dados na internet e sua utilização como ferramenta de determinação de atitudes, consequência direta do interesse do mercado globalizado e da vulnerabilidade dos usuários (Rylla Varela, 2018).
>
> [...] Sendo assim, a herança elitista de frequência às salas cinematográficas e demais plataformas de exibição impede a construção de um capital cultural em parte significante da população do país, prejudicando sua democratização. Um exemplo disso é o relato da autora Carolina Maria de Jesus, em seu livro *Quarto de despejo*, no qual ela conta que, por residir na periferia, o dinheiro que seus filhos gastariam para assistir aos longas no cinema não era suficiente nem para pagar seus deslocamentos até lá (Maria Antônia Barra, 2019).
>
> [...] Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os "fortes" e os "fracos", em que os fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem os objetivos estabelecidos, tal como a estabilidade emocional. Tal conjuntura segregacionista contraria o princípio do "Espaço Público", da filósofa Hannah Arendt, que defende a total inclusão dos oprimidos – aqueles que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso – na teia social (Júlia Vieira, 2020).

Sobre esse aumento do quantitativo de citações de mulheres, é possível estabelecer, nesse caso, uma relação com a denominada "Quarta Onda" do feminismo, iniciada em meados dos anos 2000, que tem como principal característica o ativismo digital (ciberativismo) e que se constitui como uma reivindicação à participação feminina mais direta nas ações estatais e na regulação de políticas públicas para mulheres, destacando-se as associações do gênero a questões como

o ensino, a misoginia e o meio ambiente, mantendo as lutas interseccionais e decoloniais, e contando com nomes de destaque como Chimamanda Ngozi, Malala Yousafzai e Greta Thunberg. Olívia Perez e Arlene Ricoldi (2019) apontam como característica fundamental dessa nova onda de mobilizações femininas o uso massivo de novas mídias digitais, sobretudo das redes sociais, as quais são espaços importantes para a formação de identidades coletivas. Para as autoras, "a internet permite que os movimentos feministas entrem em contato com ideias desenvolvidas em outros países, possibilitando uma atuação transnacional" (PEREZ; RICOLDI, 2019, p. 10), e que as ideias debatidas sejam difundidas com maior rapidez e tenham maior alcance. Assim, torna-se pertinente pensar que o aumento no número de repertórios socioculturais legitimados por mulheres seja já uma conquista da ampliação do alcance dos femininos possibilitados pelo uso mais frequente da internet e, sobretudo, das redes sociais.

Ao se analisar os resultados obtidos e apresentados no Quadro 1, para além de abordar somente os números absolutos, faz-se necessário problematizar o conteúdo, traçando uma breve observação sobre o perfil das mulheres que foram citadas, no intuito de reconhecer se há pluralidade, inclusive, nessas menções. Sobre isso, bell hooks (2018) já havia destacado que a percepção do gênero pode ser diferente quando associada a outras questões, como raça e classe, surgindo, então, a necessidade de se pensar em feminismos, no plural, ou seja, de se considerar as demandas das mulheres a partir da interseccionalidade. Também sobre a proposição de um feminismo interseccional, Angela Davis (2016), na obra *Mulher, raça e classe*, aponta o quanto é preciso considerar a

intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade. A autora apresenta algumas mulheres, feministas, sufragistas e abolicionistas, como Elizabeth Stanton, que reivindicavam direitos civis, sociais, políticos e religiosos das mulheres e representaram o começo do debate sobre a necessidade de se propor articulações entre classe e raça, visando ao alcance de direitos civis que incorporassem a totalidade de mulheres e das suas necessidades particulares, contradizendo, já à época, a possibilidade de existência de uma unanimidade de questões femininas.

Por tudo isso, mais que identificar a presença de vozes femininas no corpo das redações do Enem, é preciso perceber quem são as mulheres escolhidas pelas/os candidatas/os para legitimar os discursos apresentados nos seus textos, uma vez que essas escolhas são grandes reflexos do que é transmitido em sala de aula. Foram identificadas, nas redações analisadas, 13 mulheres usadas como referência para a legitimação de repertórios socioculturais: a filósofa e teórica política de origem judaico-alemã, Hannah Arendt; a cantora brasileira, Pitty; a escritora brasileira, Carolina Maria de Jesus; a historiadora e antropóloga brasileira, Lilia Schwarcz; a historiadora e escritora brasileira, Heloisa Murgel Starling; a pedagoga e escritora brasileira, Vera Maria Candau; a escritora e jornalista brasileira, Daniela Arbex; a filósofa francesa, Simone de Beauvoir; a escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie; a psiquiatra brasileira, Nise da Silveira; a personagem fictícia Hannah Backer, da série *13 Reasons Why*; a personagem fictícia Rue, da série *Euphoria*; a personagem fictícia Penelope, da série *One Day*

at a Time; além de uma referência não legitimada à escritora norte-americana, Charlotte Perkins Gilman.[12]

A propósito do perfil dessas mulheres referenciadas, é pertinente observar que, sob o aspecto da raça, três dessas mulheres são negras – Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie e a personagem Rue (interpretada pela atriz norte-americana Zendaya Maree Stoermer Coleman). Quanto à etnia,[13] seis delas são latinas – Carolina Maria de Jesus, Pitty, Daniela Arbex, Heloisa Murgel Starling, Lilia Schwarcz e Vera Maria Candau; uma é africana – Chimamanda Ngozi Adichie; uma é norte-americana – Charlotte Perkins Gilman; duas são europeias – Hannah Arendt e Simone de Beauvoir. Quanto à classe, as informações encontradas indicam que, no geral, apenas a escritora Carolina Maria de Jesus pertence a uma camada socioeconômica vulnerável.

Uma última observação será feita sobre as/os autoras/es das citações – candidatas/os responsáveis pelas elaborações das redações citadas. Entre as dezessete[14] redações em que foram encontrados repertórios socioculturais legitimados por vozes femininas, apenas duas delas foram escritas por candidatos autoidentificados com o sexo masculino, ou seja, apenas dois homens usaram uma mulher como legitimador

12 Apesar de ter contabilizado, cabe a observação de que houve citação da obra *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman, mas não houve menção ao nome da autora.

13 Não foram consideradas as etnias das personagens fictícias.

14 Foram identificadas dezenove referências a mulheres, em dezessete redações distintas.

da sua argumentação. As demais redações desse recorte foram escritas por mulheres.

Considerações finais

Em termos gerais, reconhece-se a importância da educação para a superação de relações historicamente assimétricas, por caber a ela promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos. Esse princípio, por sua vez, atesta a correspondência entre as provas do Enem e os objetivos listados para a educação brasileira, os quais atestam a listagem de conteúdos mínimos para a promoção da igualdade no sistema educacional e visam à orientação para a adoção de um currículo, que atue no processo de visibilidade e de uma futura conquista de autonomia por parte dos diferentes grupos sociais, como as mulheres, para o fortalecimento da luta pela igualdade de direitos.

Entretanto, ao se fazer a análise dos repertórios socioculturais citados nas redações nota 1000 do Enem, condição exigida pela Competência 2 dos parâmetros de avaliação, no recorte dos anos de 2018, 2019 e 2020, foi observada uma discrepância no número de menções a figuras masculinas e a figuras femininas usadas como legitimadoras de discursos, sendo estas últimas bem menos numerosas. Tal constatação evidencia a existência de ainda possíveis falhas na seleção do conteúdo escolar trabalhado nas salas de aula brasileiras, uma vez que ela indica a manutenção da soberania do discurso legitimado pelos homens e, finalmente, a reprodução de um padrão excludente de ensino e que pouco contribui para o ganho de autonomia por parte de grupos

socialmente excluídos, como as mulheres. Apesar disso, o tímido aumento no número de menções a repertórios legitimados por mulheres, se consideradas as três últimas edições do exame, bem como a presença de algumas condições de interseccionalidade entre essas figuras femininas mencionadas, pode ser indicador de uma possível melhora nessa seleção de conteúdo.

Dessa forma, em concordância com as concepções educativas previstas na legislação brasileira, compreende-se ser extremamente necessário incluir, nos debates propostos nas escolas, bem como nos materiais didáticos ofertados a estudantes, mais referências femininas, para que as mulheres elevem e exercitem a autonomia em relação aos homens. Sendo que, portanto, essas condições partem do pressuposto educacional brasileiro, espera-se, logo, que elas estejam contempladas no currículo escolar nacional, a fim de garantir o caráter plural da educação, que contribui para a edificação do respeito e da tolerância.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o Enem 2020**. Brasília: MEC, Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do Participante**. Brasília: MEC, Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Material de leitura:** módulo 04: competência II. Brasília: MEC, Inep, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58. (Coleção Valores e Atitudes. Série Valores 1).

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DONATO, Cássia Reis. **Direitos Humanos e cidadania:** proteção, promoção e reparação dos direitos das mulheres. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. (Coleção Cadernos de Direitos Humanos. Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais).

FELPI, Lucas. **Cartilha redação a mil**. [*S. l.: s. n.*], 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19 set. 2021.

FELPI, Lucas. **Cartilha redação a mil:** 2.0. [*S. l.: s. n.*], 2020. *E-book*. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19 set. 2021.

FELPI, Lucas. **Cartilha redação a mil:** 3.0. [*S. l.: s. n*.], 2021. *E-book*. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19 set. 2021.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470. Acesso em: 11 out. 2022.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, X, 2019, Monterrey. **Anais** [...]. Monterrey: Associação Latino-Americana de Ciência Política, 2019. Tema: Nueva configuración del poder y desafíos actuales de la democracia en América Latina. Eixo temático: Género, diversidad, juventudes y violencias. p. 1-22. Disponível em: https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José. **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CAPÍTULO 5

Subjetividades do ser mulher no livro didático de Matemática: diálogos sobre questões curriculares e gênero

Ana Paula Andrade

Fernanda Batista Moreira de Andrade

Rayanna Ceres Maciel de Miranda

Introdução

Ser mulher no século XXI tem se configurado resistência, o que torna importantes os debates nacionais e internacionais sobre as questões de gênero, assim como os debates na área da educação. Neste texto, estabelecemos diálogos sobre questões curriculares e de gênero a partir das subjetividades do ser mulher no livro didático de Matemática.

Dentre os materiais didáticos utilizados na Educação Básica, o livro didático tem protagonismo, configurando-se como um dos principais suportes para o/a professor/a. O livro didático de Matemática foi escolhido por se entender que, conforme aponta Cantarelli (2019), a Matemática é uma disciplina em que as questões de gênero aparecem de forma implícita. Também Souza e Silva (2017) entendem que há uma suposta neutralidade atribuída à disciplina, como se ela ensinasse apenas conceitos numéricos. Entretanto, os estudos relacionados às questões de gênero têm demonstrado que as identidades de gênero são produzidas a partir de relações e práticas a que os sujeitos são expostos, constituindo, por isso, subjetividades.

A constituição de subjetividades a partir de relações e práticas a que os sujeitos são expostos são, para o filósofo Michel Foucault, modos de subjetivação ou práticas de constituição do sujeito (ANDRADE, 2019). A subjetivação se dá por meio de processos de dominação, de tecnologias de si e das relações de poder. Para Foucault, é a governamentalidade que medeia relações de poder e subjetividade (LEMKE, 2017).

Mostramos, neste texto, a constituição de subjetividades no livro didático de Matemática, entendendo, tal como Foucault, que são apresentadas por meio de uma produção da verdade. A produção de verdade não é "a produção de enunciados verdadeiros, mas o ajuste de domínios onde a prática do verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regrada e pertinente" (FOUCAULT, 1994 apud CASTRO, 2009, p. 27).

As subjetividades são produzidas por saberes na gestão das condutas dos sujeitos, o que também ocorre na prática dos currículos escolares. No campo dos estudos curriculares, como o de Silva (2015), há uma interface produtiva entre políticas de currículo e neoliberalismo. Foucault analisa o neoliberalismo não só como um sistema econômico, mas como um modo de vida que fabrica um tipo de sujeito que realiza investimentos permanentes em si mesmo. Em seu estudo sobre documentos curriculares, Andrade (2019) observou, especialmente, as diretrizes curriculares de formação docente como uma tendência que torna a prática do gerenciamento das condutas das/os sujeitas/os visível. Essas condutas operam na esfera das subjetividades, e assim também definem que conhecimentos, atitudes e ou performances devem ser privilegiados na composição de currículos escolares, como também do livro, em nosso caso.

Percebemos que as subjetividades presentes no livro didático de Matemática evidenciam relações de poder. A partir das análises do ponto de vista do currículo, é possível perguntar: "quais conhecimentos são considerados válidos?", ou ainda, "quais subjetividades são consideradas válidas?". Consideramos o currículo como uma invenção social e, como

tal, um efeito dos jogos de poder e verdade. Portanto, nossa análise, fundamentada no filósofo Michel Foucault, permite compreender que a verdade é produzida por conta de múltiplas coerções e produz na sociedade efeitos regulamentados de poder.

Referencial teórico-metodológico

Nosso referencial teórico-metodológico dialoga com as questões de gênero e de currículo e com as noções de poder e subjetividade de Michel Foucault. Apresentamos a seguir cada uma dessas noções.

O conceito de gênero surge ancorado no debate feminista sobre educação, que já vem sendo realizado há algumas décadas. Assim, Beauvoir (1980) indaga se ainda existe a "mulher" e formula a pergunta: "o que é a mulher?". Essa interrogativa traz de antemão um questionamento sobre o "eterno feminino" (análogo à alma negra ou caráter judeu), a feminilidade, que coloca a mulher em "seu lugar" de subalterna em relação ao homem. A filósofa francesa levanta que esse conceito não é natural, porém estruturante no que diz respeito ao que é a mulher. Portanto, Beauvoir (1980) nos dá subsídio para debater a hierarquia social do gênero e a percepção da existência da mulher sempre estar pautada a partir do homem.

> A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1980, p. 10).

No texto "Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan 'ideologia de gênero'", Paraíso (2018) apresenta um panorama dos grupos que se utilizam de aparelhos do Estado para tornar gênero e sexualidade temas não escolares e assim normatizam e impedem que a diferença se prolifere.

No mesmo texto, Paraíso (2018) um conceito de gênero enquanto um constructo das relações de poderes, no qual nós nos tornamos homens e mulheres. Tal conceito é racionalizado na heterossexualidade enquanto norma, que produz "diferenciações, mas também hierarquias e desigualdades" (PARAÍSO, 2018, p. 24).

Porém, Paraíso (2018) observa nos currículos que investigou um desejo de reagir a essa tormenta de "ideologia de gênero". Ela relata a percepção no grupo de estudos da vontade de professoras criarem possibilidades em que possam trabalhar as discussões sobre gênero e sexualidade no currículo, e nomeia esses acontecimentos de "resistências criativas".

Caldeira (2018) utiliza o conceito de tecnologia do gênero para analisar as práticas formativas dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa e Matemática divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) como material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as falas das professoras orientadoras de estudo das universidades e de cursistas, que atuam diretamente na sala de aula.

O conceito de tecnologia do gênero é baseado em Teresa de Lauretis e na perspectiva foucaultiana. A tecnologia é

compreendida nesse contexto “como um dos instrumentos que opera, ao lado dos discursos e das relações de poder, na produção de subjetividades” (CALDEIRA, 2018, p. 55). Dessa forma, a autora define tecnologia do gênero como:

> [...] um mecanismo que aciona técnicas, procedimentos, práticas e discursos para produzir sujeitos que se identificam como homens e mulheres, meninos e meninas. Entender o gênero como uma tecnologia significa compreendê-lo como algo que se constitui não por meio de aspectos biológicos, mas por meio de variadas relações de poder-saber, discursos, dispositivos e estratégias. (CALDEIRA, 2018, p. 55).

Assim, a autora considera que as práticas do PNAIC são permeadas por uma tecnologia do gênero que visa à produção de sujeitos generificados, ao mesmo tempo que incorpora determinados elementos associados ao gênero para funcionar subjetivando as docentes. O argumento de Caldeira (2018) é de que as práticas formativas do PNAIC acionam duas técnicas principais para produzir posições de sujeito generificadas: a técnica do apagamento e a técnica da feminilização. A técnica do apagamento opera por meio da exclusão de questões relativas ao gênero das discussões sobre alfabetização ou pela dissolução das especificidades da discussão de gênero no contexto mais amplo da diversidade. Por sua vez, a técnica da feminilização apresenta características historicamente associadas às mulheres como fundamentais para efetivar o processo de alfabetização, como o carinho e o afeto.

A partir da reflexão do capítulo escrito por Caldeira, indagamos também: como a “tecnologia do gênero” opera sobre as personagens apresentadas nos livros didáticos de Matemática? Causa a subjetivação delas? Além disso, produz uma verdade?

Em "Corpos que importam", Judith Butler (2015) pensa na materialidade dos corpos, o que a leva invariavelmente a outros terrenos. Porém, ela se dá conta de que não podia tomar os corpos como simples objetos de pensamento. “Os corpos não somente tendem a indicar um mundo que está além deles mesmos, mas esse movimento que supera seus próprios limites, um movimento fronteiriço em si mesmo parece ser imprescindível para estabelecer o que os corpos ‘são’” (BUTLER, 2015, p. 12-13).

Foucault (2009a) nega a “hipótese repressiva”: ideia de que a sociedade ocidental teria suprimido a sexualidade desde o século XVII até meados do século XX. “Estaríamos liberados desses dois longos séculos em que a história da sexualidade devia ser lida, inicialmente, como a crônica de uma crescente repressão?” (FOUCAULT, 2009a, p. 10). Foucault argumenta que essa hipótese é uma ilusão e que na realidade os discursos sobre a sexualidade proliferam durante esse período. É nesse momento que especialistas começaram a estudar a sexualidade de forma científica, classificando os diversos tipos de sexualidade com o desejo de conhecer a “verdade” sobre o sexo. “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 2009a, p. 11).

Não é que Foucault diga que o sexo não vem sendo reprimido; ele afirma que essa interdição não é o elemento fundamental a partir do qual se pode escrever a história do sexo da Idade Moderna em diante. Foucault mostra que todos os elementos negativos ligados ao sexo têm função numa técnica de poder e numa vontade de saber. Sua hipótese é a de que há, a partir do século XVII, uma proliferação de discursos sobre o sexo. O que se conclui é que o próprio poder incitou essa proliferação de discursos, através da Igreja, escola, família, consultório médico. Essas instituições não queriam proibir ou reduzir a prática sexual, mas visavam ao controle do indivíduo e da população.

Foucault não aceita a hipótese repressiva pela qual a sexualidade é reprimida pelo sistema. Para ele, a sociedade liga prazer e poder. Ou seja, para Foucault, sexo também é discurso. Ele vê a sexualidade enquanto dispositivo de subjetividades e controle do indivíduo e da população.

Foucault busca estudar o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos sexuais e sujeitos desejantes:

> [...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser [...] a exercer, sobre eles mesmos e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo (FOUCAULT, 2009b, p. 11-12).

O filósofo francês não tem como objetivo descrever comportamentos/práticas sexuais, e sim investigar a maneira como

se constitui a experiência em que os indivíduos se reconhecem como sujeitos de uma sexualidade que se abre para conhecimentos diversos e se articula num sistema de regras e coerções:

> [...] a questão que deveria servir de fio condutor era a seguinte: de que maneira, por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como campo moral? [...] pareceu-me que essa problematização estava relacionada a um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar "artes da existência" [...] "técnicas de si" (FOUCAULT, 2009b, p. 14-15).

Como fonte de pesquisa, o filósofo usou:

> [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém: textos "práticos" que são eles próprios, objeto de "prática" na medida em que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e visavam, no final das contas, constituir a armadura da conduta cotidiana (FOUCAULT, 2009b, p. 16).

Foucault interrogou de que maneira, do pensamento grego à doutrina cristã da carne, essa subjetividade da sexualidade se definiu e se transformou. Ele fez uma análise das práticas existentes em torno do sexo na Grécia Antiga (que compreende o ato sexual como uma atividade natural, em conformidade com a natureza). Posteriormente, o cristianismo modifica o cenário, fazendo a ligação entre sexo e pecado da carne, distanciando-o da noção de desejo.

Sua análise é dos homens enquanto sujeitos sexuais produtores de história. Assim, Foucault investigou através de que jogos de verdade é possível ao homem se reconhecer e através de que práticas, artes de existência ou regras de conduta o ser pode ser interpretado. Dessa forma, a meta de Foucault foi estudar um campo de historicidade complexa e rica na maneira pela qual o indivíduo é chamado a se reconhecer como sujeito moral da conduta sexual. Assim, ele interrogou de que maneira, do pensamento grego à doutrina cristã da carne, essa subjetividade se definiu e se transformou.

A noção de currículo, para se pensar as subjetividades aqui analisadas, é apresentada por Silva (2009, p. 148):

> [...] o currículo é uma construção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. [...] É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é "quais conhecimentos são válidos?", mas sim "quais conhecimentos são considerados válidos? (SILVA, 2009, p. 148).

Nesse sentido, os saberes válidos – ou as representações válidas – são as representações tidas como verdadeiras. Portanto, é importante destacar a noção de verdade para pensar a ideia de conhecimento válido. Para Foucault (2015, p. 52), a verdade:

> [...] é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p. 52).

Desse modo, a verdade de um discurso presente em um currículo atende a determinado regime, um regime colonial. Um regime de verdade é um efeito das relações de poder, um efeito das técnicas e dos procedimentos aos quais o discurso é submetido:

> Dentre os procedimentos de exclusão, a interdição é, para Foucault, o mais familiar [...]. O tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo de falar são [...] os três tipos de procedimento que se cruzam, se forçam e se compensam. As interdições que atingem o discurso, de maneira restritiva e coercitiva, revelam sua ligação com o desejo e com o poder uma vez que o discurso é também objeto de desejo, além de ser aquilo que traduz as lutas e os sistemas de dominação. A interdição atua de forma mais efetiva no campo da sexualidade e da política (ANDRADE; ANDRADE, 2021, p. 7).

Os dados produzidos a partir do olhar para o livro didático de Matemática evidenciam as lutas e denunciam as interdições, os sistemas de dominação. O texto presente nos livros é, portanto, um território colonizado. O discurso utilizado pelas representações veicula significados que legitimam a ordem estabelecida, privilegia narrativas que dificultam a

subversão, a transgressão e a dissidência. Parece urgente pensar propostas de descolonização do currículo.

Revisão bibliográfica

Neste tópico, apresentamos uma revisão bibliográfica de trabalhos que discutem gênero, livro didático e matemática, seja na literatura, seja pelas produções apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Realizamos uma revisão bibliográfica *a priori* nos trabalhos dos três últimos anais da ANPEd: a 39ª reunião, que ocorreu em 2019; a 38ª, em 2017, e a 37ª, em 2015. Para identificar e especificar os trabalhos científicos, foram utilizadas as palavras-chave: "mulher" e "livro didático"; "livro didático e gênero"; "questões de gênero" e "matemática". Esses termos foram escolhidos por serem os mais próximos do que se desejava encontrar, podendo estar presentes no título, resumo e/ou palavras-chave indicadas pelo autor de cada trabalho.

A partir do mecanismo de busca do site da ANPEd, foram encontradas duas pesquisas. Entretanto, essa busca não trouxe resultados relacionados às palavras-chave: “questões de gênero" e "matemática", fazendo-se necessário ampliar a busca para reuniões anteriores daquela associação, procurando especificamente as palavras-chave não encontradas.

Localizamos nos anais da 29ª reunião, realizada em 2006, um trabalho que analisou como ocorre a representação de gênero nos livros didáticos de Matemática. Como não

encontramos mais nada relacionado a essa temática específica na ANPEd, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e encontramos dois artigos relevantes para a temática: um da revista *Educação e Cultura Contemporânea* e o outro da revista *Educação Matemática Pesquisa*, ambos de 2017. Apresentamos a seguir os artigos selecionados para esta revisão bibliográfica.

A pesquisa de Cantarelli (2019), intitulada "A justiça curricular e a (in)visibilidade da mulher em um livro didático para o ensino médio", analisou um livro didático de Biologia a partir do conceito “justiça curricular” proposto por Torres Santomé. Foram discutidos: a invisibilidade da mulher por meio das fotografias e legendas presentes no livro didático e o quanto os docentes não têm percebido essa desigualdade de gênero, não problematizando a temática com estudantes consequentemente.

O trabalho de Santos (2015), "Gênero e suas implicações no currículo do município de João Pessoa", utilizou a teoria do discurso de Ernesto Laclau para analisar a Proposta Curricular no município de João Pessoa na perspectiva dos discursos de gênero presentes. A autora pôde perceber a invisibilidade de mulheres e pessoas pretas, bem como de outras identidades sociais marginalizadas no decorrer de sua análise.

Casagrande e Carvalho (2006), no artigo "Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de Matemática", analisaram as representações de gênero em 18 livros de Matemática da 5ª e 6ª séries, sendo quatro da

década de 1990 e 14 do início da década de 2000. Os enunciados e as ilustrações foram analisados a partir da observação de três aspectos: os momentos de lazer, as relações com os momentos de aprendizagem e as relações familiares.

As autoras Trevisan e Dalcin (2017) refletem, em seu artigo "Um olhar sobre as questões de gênero em livros didáticos de Matemática", sobre os discursos construídos em torno do gênero, através de imagens em livros didáticos de Matemática. O foco da pesquisa é identificar especialmente o papel social da mulher e suas relações com a área.

O artigo "Questões de gênero no currículo de matemática: atividades do livro didático" é um trabalho que apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado. Os autores Souza e Silva (2017) interrogam quais são as marcas de gênero no currículo de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola ensina de muitas formas. Ao ensinar conteúdos matemáticos, um professor transmite muito além do conteúdo pré-determinado. O livro didático de Matemática, como instrumento de valores culturais e ideológicos e objeto de verdade científica, transmite normativas sociais que passam a ser vistas como verdade pelos estudantes, servindo de modelo para a construção de suas identidades (CASAGRANDE; CARVALHO, 2006; TREVISAN; DALCIN, 2017).

Segundo Souza e Silva (2017), é possível encontrar mais frequentemente pesquisas que estudam questões de gênero no currículo das ciências humanas e linguísticas. No

entanto, no campo das ciências exatas, essas pesquisas são mais escassas. As autoras deduzem que isso ocorre porque desconsidera-se que as relações de gênero são produzidas nas práticas sociais e que, mesmo que não sejam aparentes, relações e práticas sociais estão incluídas no ensino de Matemática.

A relevância do estudo das questões de gênero na matemática também foi apontada por Trevisan e Dalcin (2017), que observaram nos livros didáticos uma relação de superioridade do homem sobre a mulher. A mesma observação foi vista por Casagrande e Carvalho (2006), que perceberam no livro representações de meninas passivas, com bom comportamento e apresentando dificuldades matemáticas; por outro lado, meninos aparecem em situações de esperteza, proatividade e com bom raciocínio lógico.

O mesmo aspecto foi observado por Souza e Silva (2017) a partir da observação das repetições, transformações, apagamentos e silenciamentos presentes no livro didático de Matemática. As autoras advertiram para a existência de um jogo de afirmações e negações referentes aos gêneros que marcam os sujeitos discursivos. Nesse sentido, entende-se que elas se referem à concepção proposta por Foucault de que os jogos produzem a legitimidade, utilizando seus enunciados e regras, criando assim uma verdade.

Os estudos mostraram que atividades do livro de Matemática continham representações binárias e heteronormativas, funcionando como uma verdade enunciada por Foucault (2015, p. 54), pois está "ligada a sistemas de poder, que a

produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem". Essa verdade heteronormativa pode ser encontrada em diversos ambientes da escola e é reforçada pelas práticas discursivas no saber matemático (SOUZA; SILVA, 2017).

A partir de estudos que enfocam questões de gênero e matemática selecionados para este capítulo, foi possível perceber que as representações nos livros analisados têm sido heteronormativas e desvalorizam as mulheres em questões relacionadas à própria matéria e ao trabalho. As funções sociais de cada gênero também ficam bem demarcadas, podendo ser observadas nas representações de brincadeiras e situações-problemas definidas para meninos e meninas.

Livro didático de Matemática e análise

Partindo da revisão bibliográfica, realizamos a análise em dois livros didáticos de Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental. Consideramos as imagens humanas presentes nos livros através de desenhos ou fotografias. O primeiro livro analisado foi o do Sistema Positivo de Ensino (SPE), edição de 2021. É importante contextualizar que a editora Positivo está localizada em Curitiba, no Paraná, mas sua coleção é utilizada em escolas particulares de todo o Brasil.

O segundo livro analisado é o da Editora do Brasil, sediada em São Paulo, cujo título é *Novo bem-me-quer matemática*. Esse livro pertence ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aprovado para os anos de 2019 a 2022, e é disponibilizado para escolas públicas de todo o país.

Foram catalogadas todas as representações humanas encontradas nos livros, seja por desenho ou fotografia. No primeiro livro, foram encontradas 184 imagens e, no segundo livro, 185. A primeira categorização consistiu em dividir essas representações em quatro grupos: crianças meninas, crianças meninos, mulheres adultas e homens adultos.

Nessa primeira divisão, foram encontradas no livro do SPE: 53 crianças meninos, 46 mulheres adultas, 43 homens adultos e 42 crianças meninas.

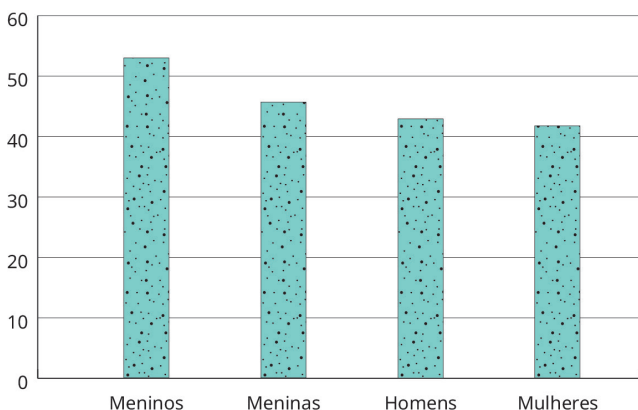



Gráfico 1: Representações humanas quanto à idade e ao gênero – SPE
Fonte: elaborado pelas autoras.

No livro *Novo bem-me-quer matemática*, a distribuição foi de 65 crianças meninos, 62 crianças meninas, 30 homens adultos e 28 mulheres adultas. Ambas as distribuições mostram certa equidade numérica entre os gêneros.

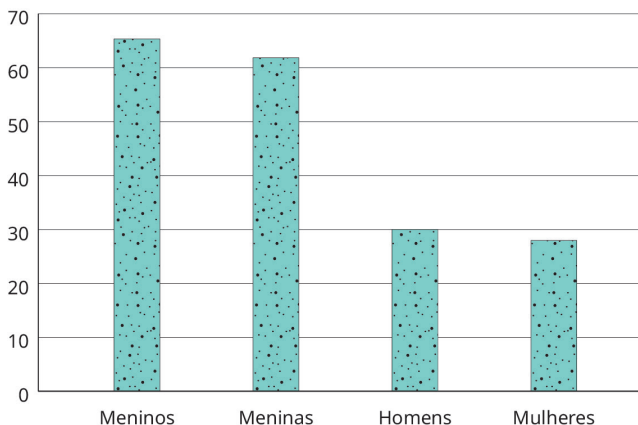



Gráfico 2: Representações humanas quanto à idade e ao gênero – *Novo bem-me-quer matemática*

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar que o segundo livro traz mais imagens de crianças do que de adultos: 65 crianças a mais. Já no primeiro livro, a diferença é de apenas 6 adultos a menos. A próxima categoria considerou apenas o gênero, desconsiderando a idade. Dessa forma, no livro do SPE, aparecem 96 representações masculinas e 88 femininas; no livro *Novo bem-me-quer matemática*, foram 90 representações femininas e 95 masculinas.

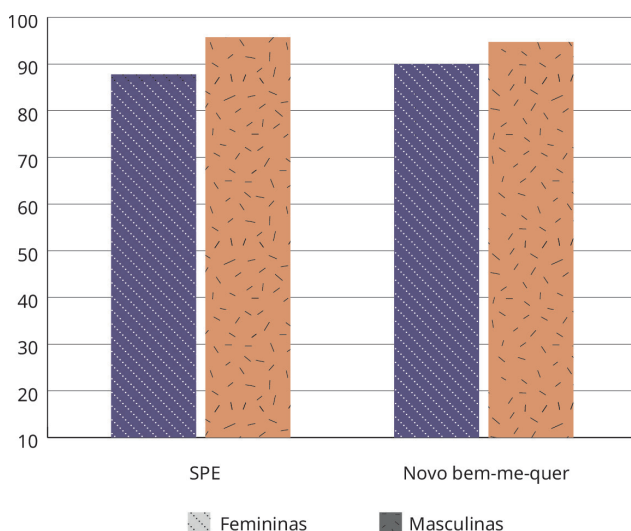



Gráfico 3: Representações humanas quanto ao gênero

Fonte: elaborado pelas autoras.

Foram realizadas outras divisões para análise, pois, de acordo com Brah (2006), gênero não é uma categoria única e definida. As relações construídas a partir do gênero são diferentes para cada grupo a partir de sua relação com a economia, a política e as ideologias dominantes. Essa compreensão não quer dizer que não se possa estudar a mulher, por exemplo, como uma categoria, mas compreender que há outros grupos dentro do gênero. A autora explica que:

> [...] nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. [...] Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como "mulheres da classe trabalhadora", "mulheres camponesas" ou "mulheres imigrantes". Cada descrição

> está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões. É agora axiomático na teoria e prática feministas que "mulher" não é uma categoria unitária. Mas isso não significa que a própria categoria careça de sentido. O signo "mulher" tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero (BRAH, 2006, p. 341).

Considerando essa concepção, realizou-se uma nova categorização que observou a raça e o gênero das pessoas representadas, desconsiderando sua idade. Os resultados do livro do SPE foram: 71 homens brancos; 61 mulheres brancas; 26 mulheres negras; 25 homens negros; uma mulher asiática.

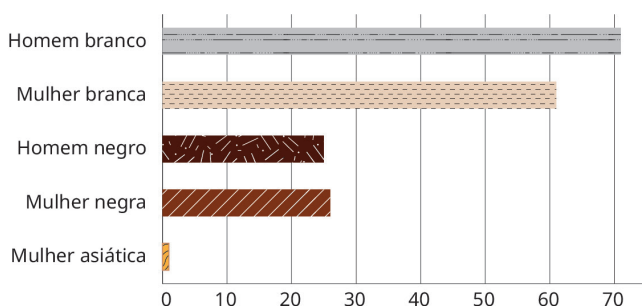



Gráfico 4: Representações humanas quanto ao gênero e à raça – SPE

Fonte: elaborado pelas autoras.

No livro *Novo bem-me-quer matemática* há mais imagens de pessoas com características asiáticas; por isso, acrescentou-se a categoria homem asiático, que não apareceu no outro livro. Os resultados foram: 59 homens brancos,

60 mulheres brancas, 28 homens negros, 21 mulheres negras, 8 homens asiáticos e 9 mulheres asiáticas.

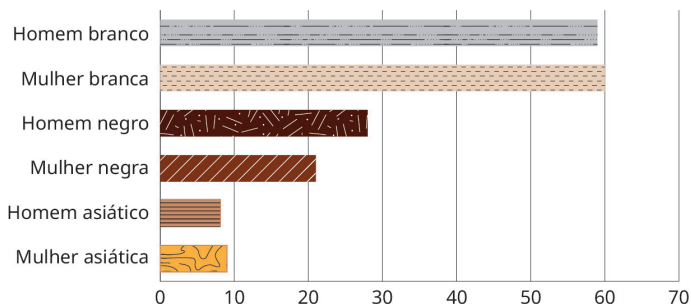



Gráfico 5: Representações humanas quanto ao gênero e à raça – *Novo bem-me-quer matemática*

Fonte: elaborado pelas autoras.

A esse ponto da análise, percebeu-se uma discrepância no quantitativo das representações entre pessoas negras e pessoas brancas. Sendo assim, os dados foram reorganizados, desconsiderando o gênero e a idade. A configuração ficou da seguinte forma: no livro do SPE, 132 pessoas brancas; 51 pessoas negras e uma pessoa asiática; no livro *Novo bem-me-quer matemática*, 119 pessoas brancas, 49 pessoas negras e 17 pessoas asiáticas.

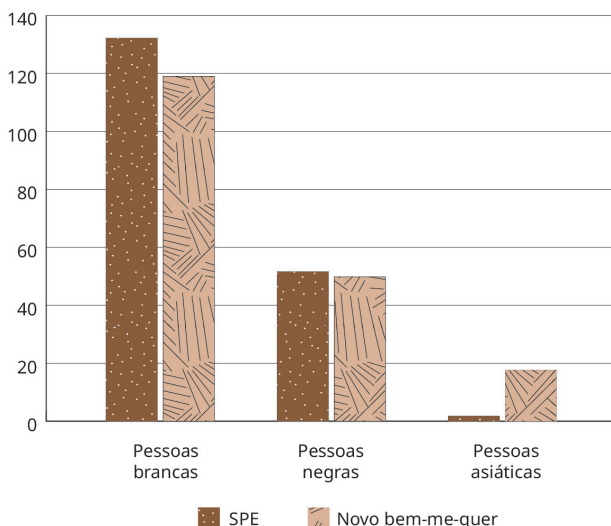



Gráfico 6: Representações humanas quanto à raça

Fonte: elaborado pelas autoras.

Além dos dados relativos à quantidade das pessoas representadas no livro analisado, foram observadas também as funções que essas pessoas desempenhavam no livro. A maior parte das crianças de ambos os livros, independentemente de gênero e cor, realizava atividades ligadas ao contexto escolar ou familiar. As principais foram: fazendo cálculos mentais, escrevendo no caderno, desenhando, jogando jogos educativos, lendo livros e representando atividades no cotidiano familiar.

No entanto, em relação às pessoas adultas, foi possível observar uma marcação de gênero mais delimitada. As representações de mulheres que apareceram nos livros foram: secretária, cozinheira, dona de casa, mãe, avó, filha,

professora, digitadora, enfermeira, feirante e bancária. É interessante notar que a profissão de professora é a que mais designa as mulheres. Contabilizando os dois livros analisados, são 74 mulheres adultas e, dentre elas, 22 são professoras. As outras profissões aparecem de forma isolada apenas uma ou duas vezes. A mulher representada como mãe, ou exercendo tarefas domésticas, aparece de forma mais recorrente: são 14 mulheres representadas nesse item.

Todas as profissões e funções atribuídas às mulheres negras também o foram às brancas. Elas aparecem como digitadora, dona de casa, bancária, mãe e professora. No livro do SPE, há um total de 15 representações de mulheres negras; destas, 7 aparecem como professoras. Já no livro *Novo bem-me-quer matemática*, das 6 mulheres pretas que aparecem, 2 ocupam uma página especial dedicada ao Dia da Consciência Negra e as outras quatro aparecem no decorrer do livro como uma professora, uma mãe, uma compradora e uma jogando um jogo de tabuleiro de matemática.

As subjetividades de homens brancos foram de cozinheiro, digitador, matemático, violinista, estudante, cliente de banco, vendedor, operário, músico, agricultor, pai, colecionador de selos, navegador, garçom, passageiro de ônibus e maratonista.

No livro do SPE, os poucos homens adultos negros que aparecem – do total de 43 homens adultos, 7 são negros – são subjetivados como um avô, um cliente comprando madeira, dois maratonistas, um passageiro e um homem dizendo ser de Toronto, no Canadá, e outro, de São Luiz, no Maranhão.

No livro *Novo bem-me-quer matemática*, de forma similar, são 30 homens adultos; destes, 6 são homens negros. Nesse livro, os 3 primeiros homens negros adultos mencionados estão na página 171, dedicada exclusivamente ao Dia da Consciência Negra. São eles: Pelé, Zumbi dos Palmares e Machado de Assis. Os outros três homens negros aparecem em um desenho que representa uma manifestação a favor do meio ambiente. Na imagem, aparecem, além dos 3, outras 5 pessoas brancas.

Além disso, é relevante destacar alguns pontos adicionais. O primeiro é em relação às famílias interraciais. Elas apareceram apenas no livro do SPE, que trouxe a representação de três famílias constituídas de pai branco, mãe negra e filhos negros. O segundo ponto refere-se a pessoas gordas e com deficiência: em cada um dos livros, há apenas uma pessoa gorda representada; no livro *Novo bem-me-quer matemática*, há 2 pessoas com deficiência, enquanto não há nenhuma no livro do SPE.

Considerações finais

Livros didáticos, paradidáticos, mapas e outras instrumentalizações usadas na escola têm reforçado as diferenças e exclusões relacionadas ao gênero. Essas políticas curriculares têm trabalhado, com a normativa do homem branco e heterossexual, como instrumentos que constroem identificações de gênero e acabam por naturalizar hierarquias e posições segundo esse recorte (SANTOS, 2015).

Esse ponto foi observado na análise dos livros, pois apareceram mais imagens de homens brancos, possivelmente heterossexuais (já que não há nenhuma relação homoafetiva demonstrada), o que configura a manutenção da hegemonia masculina, heterossexual, branca e rica. Sendo assim, concordamos com Cantarelli (2019) quando o autor pontua que o currículo não é um elemento inocente e neutro – ele está implicado nas relações de poder. Por isso, um de seus discursos foi apagar e excluir mulheres das ciências e das histórias conferindo-lhes o papel de mães e esposas.

A função materna é recorrente nas imagens dos livros didáticos. As mulheres aparecem exercendo suas profissões, mas também aparecem no cuidado com os filhos, enquanto os pais aparecem em sua maior parte em situações de lazer com os filhos.

Mesmo que o currículo esteja de acordo com as políticas educacionais vigentes, como é o caso dos livros analisados, ele pode não contemplar a justiça curricular. Cantarelli (2019) utiliza esse termo e o define conforme Torres Santomé explica:

> [...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013 apud CANTARELLI, 2015, n.p).

Santos (2015) afirma que os currículos até evidenciam a questão do corpo, mas sua problematização em relação ao gênero não é posta. Historicamente, o corpo é um elemento importante de definição da hierarquização. Um dos exemplos utilizados para este fim é a utilização das características anatômicas para explicar a fragilidade e, por consequência, a submissão das mulheres em relação aos homens. Tal exemplo também pode ser verificado nas imagens dos livros didáticos: os homens sendo colocados, com frequência, como fortes e robustos, realizando atividades que exigem mais do corpo, enquanto mulheres ocupam atividades mais delicadas.

Isso contribui, conforme Santos (2015) observou, para uma interiorização de práticas que compreendem que a forma diferente de pensar e agir de meninos e meninas é algo natural, biológico. Assim, o livro, que é feito de forma a acolher as demandas curriculares, torna-se um instrumento de poder na escola. Por ser entendido como um documento oficial, ele raramente é questionado por professores e alunos (CANTARELLI, 2019).

O silenciamento de mulheres, pessoas pretas e dos povos indígenas passa muitas vezes despercebido por professores e alunos, o que naturaliza a exclusão desses grupos sociais. Nos dados analisados, podemos quantificar algumas informações. Não houve pessoas indígenas representadas. O número de mulheres pretas representa menos da metade das mulheres brancas, além de terem menos diversidade de atividades exercidas, sendo em sua maior parte mostradas como professoras. Dessa forma, neste estudo, podemos

perceber, por meio da tecnologia de gênero, como as imagens das pessoas apresentadas nos livros didáticos são modos de subjetivação das/os sujeitas/os.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Paula. **Subjetividades docentes no Brasil democrático:** questões acerca do professor reflexivo crítico. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tAna%20Paula%20Andrade.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

ANDRADE, Ana Paula; ANDRADE, Fernanda Batista Moreira de. Procedimentos de controle do discurso em Michel Foucault: uma leitura possível. **Revista Vagalumear**, Tabatinga, v. 1, n. 1, p. 1-14, ago. 2021. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2121. Acesso em: 19 ago. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Volume I).

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 6, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2022.

BUTLER, Judith. Corpos que importam. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 1º sem. 2015. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9979/8380. Acesso em: 8 ago. 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 53-71.

CANTARELLI, Juliana Mezomo. A justiça curricular e a (in)visibilidade da mulher em um livro didático para o ensino médio. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 39, 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: ANPEd, 2019. Tema: Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. Eixo temático: Currículo, p. 1-6. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt12-curriculo. Acesso em: 15 ago. 2021.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marilia Gomes. Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2006. Tema: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Eixo temático: Gênero, sexualidade e educação, p. 1-17. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

CASTRO, Edgardo. Acontecimento. *In*: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 24-28.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. 13. ed. São Paulo: Edições Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica**. Tradução de Mario Antunes Marino e Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

SANTOS, Gabriela dos. Gênero e suas implicações no currículo no município de João Pessoa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 37, 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Tema: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Eixo temático: Currículo, p. 1-17. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/genero-e-suas-implicacoes-no-curriculo-do-municipio-de-joao-pessoa. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199-223, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22731. Acesso: 12 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros; SILVA, Marcio Antonio da. Questões de gênero no currículo de Matemática: atividades do livro didático. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 374-392, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/33324. Acesso em: 12 out. 2022.

TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues; DALCIN, Andréia. Um olhar sobre as questões de gênero em livros didáticos de Matemática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, p. 72-99, 2017. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1212. Acesso em: 12 out. 2022.

CAPÍTULO 6

Entre a ausência e a resistência: a presença de professoras negras no Ensino Superior no Brasil

Ícaro T. de Carvalho

Renata J. do Carmo

Rogéria C. Alves

Introdução

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela (DAVIS, 2017, informação verbal).[1]

Atentando-se aos debates realizados no Brasil e no mundo, a discussão de identidade de gênero é de suma importância e relevância no sentido de conscientizar e mudar o comportamento social referente ao preconceito existente desde tempos imemoriáveis. As diferenças sobre o corpo de homens e mulheres nos aspectos sexuais criam a falsa ilusão de que existem diferenças entre ser homem e ser mulher, feminino e masculino. Nessa perspectiva, a questão de gênero está ligada à forma como a sociedade cria os diferentes papéis sociais e comportamentos relacionados aos homens e às mulheres. O debate sobre esse tema tem se concentrado em diversos movimentos, que levantam as variadas possibilidades de interpretação sobre como a sociedade conduz e impõe as questões de gênero, seja na relação com o poder, na relação de trabalho, na política ou nos diversos aspectos da vida cotidiana.

Muitos acreditam que o Dia Internacional da Mulher, comemorado no dia 8 de março, representa a conscientização da sociedade para uma atenção especial a esse grupo. Porém, é possível perceber que essa conscientização está longe de ser alcançada e que esta data apenas foi criada para

1 Palestra proferida pela escritora Angela Davis em 25 de julho de 2017 na Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

comemorar o dia de luta contra os preconceitos, que ainda estão presentes em nosso cotidiano. Sob o ponto de vista interseccional (AKOTIRENE, 2019), vislumbram-se vários preconceitos envolvendo a mulher negra como um todo, merecendo um olhar diferenciado referente ao processo de luta contra a discriminação de gênero e de raça.

Em 2015, o Fórum Econômico Mundial divulgou o Índice Global de Desigualdade de Gênero, que comparou 145 países segundo a probabilidade de as mulheres participarem da vida política, econômica e terem acesso à educação e saúde. O Brasil alcançou o 85º lugar, sendo que Islândia (1º), Noruega (2º) e Finlândia (3º) lideram o ranking, e Síria (143º), Paquistão (144º) e Iêmen (145º) ocupam as últimas posições.

Ao associar a questão de gênero com a discriminação racial, percebe-se que as mulheres negras são as que mais morrem e sofrem com a violência doméstica. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), de 2013: mais de 60% das mulheres assassinadas, entre 2001 e 2009, eram negras. O Mapa da Violência de 2015, segundo a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), demonstra que, em um ano, a porcentagem de mortes de mulheres negras foi de 66,7% a mais do que as de mulheres brancas no país.

Sendo assim, é possível perceber que, ao pensar na desigualdade de gênero, correlacionada às questões de etnia, o problema da desigualdade se intensifica. Mais de 300 anos de escravidão negra no Brasil deixaram influências sociais e estruturais tão profundas que apenas os direitos

formalmente instituídos na atualidade não são capazes de propiciar a equidade, sem distinção de gênero, raça ou cor. No intuito de obter a almejada equidade, é preciso instituir políticas públicas, como as cotas étnico-raciais, e políticas assistenciais, dentre outras questões de intervenção do Estado, para, assim, extinguir, além da desigualdade de gênero, o racismo – que se expressa na exclusão silenciosa das mulheres negras, dentre tantos outros aspectos de opressão ou discriminação. Assim, o tema proposto no presente trabalho é a análise da situação educacional da mulher negra e sua inserção no mercado de trabalho, referente ao Ensino Superior.

Segundo Trippia e Baracat (2014), apesar de mais da metade da população brasileira ser composta de pessoas negras e pardas, sua inserção no mercado de trabalho não ocorre de maneira proporcional, principalmente no que se refere às mulheres. Após diversos processos de transformação do seu papel na sociedade, as mulheres ainda sofrem em relação à disparidade salarial e lutam para que seja desconstruído o pensamento de sexo frágil e de vulnerabilidade. Atualmente, as mulheres negras representam 6,4 milhões de pessoas no país e encontram grandes entraves para concluir os estudos, dificultando, assim, a sua ascensão ao cargo pleiteado. Outro ponto relevante a ser indicado é o campo econômico, que não pode ser dissociado do campo político, uma vez que a participação da mulher abrange essas duas vertentes. Grossi (1992) reflete sobre o fato de a política ser um espaço público e, mesmo assim, foi historicamente negada à negritude e às mulheres. Atualmente, é marcante a presença de mulheres negras em diversas formas de organização política. Contudo,

essa participação foi garantida com muito esforço e intervenção estatal, visando à progressiva efetivação das atividades, movimentações, articulações e formulações políticas do grupo.

As mulheres no Brasil são mais da metade da população, mas ainda assim são profundamente sub-representadas nos espaços de decisão política. Isso influencia diretamente na garantia de políticas de enfrentamento à violência contra mulher, ao enfrentamento institucional às discriminações de gênero e de raça e às questões ligadas ao que se chama de “política geral”, como economia e justiça. Podemos citar como exemplo o fato de que, dentre todos os membros do Congresso Nacional brasileiro, no ano de 2018, havia apenas 13 mulheres negras, sendo que todas elas ocupavam assentos na Câmara dos Deputados e não havia nenhuma no Senado Federal.

Se o Brasil é um país que adota a chamada democracia representativa, com traços de democracia indireta, nada mais justo seria que os representantes de uma sociedade diversificada fossem diversos também. Na verdade, o ideal seria que os representantes, que estão no atual governo, atentassem-se ao atendimento das demandas de todos, mas isso infelizmente não ocorre. O papel das mulheres negras nesses espaços é indubitavelmente necessário: além de contribuir para a solução de conflitos relacionados à sua comunidade, elas têm a capacidade de identificar outros conflitos sociais, envolvendo a discriminação racial e de gênero. Nesse sentido, é impossível não recordar o trágico assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, ocorrido em 14 de março de 2018. Marielle Franco era socióloga, ativista dos direitos humanos, negra e estava casada com uma mulher. As

questões em torno de sua identidade de gênero, raça e orientação afetivo-sexual representam a chamada intersecção de grupos que foram e são historicamente marginalizados. Em 2016, Marielle foi a quinta candidata mais votada entre os 51 vereadores eleitos na cidade do Rio de Janeiro, na primeira eleição que disputou. O foco principal de sua campanha enquanto candidata era a intersecção entre gênero, raça e a cidade. Marielle também tinha como pauta a questão da violência policial nas comunidades cariocas. As investigações sobre o assassinato da vereadora continuam em andamento, e sua morte, ocorrida de forma violenta e criminosa, suscitou as discussões em torno da escassa participação feminina e negra na política brasileira.

Mas esse, infelizmente, não é um problema exclusivo brasileiro, como bem nos lembrou Djamila Ribeiro (2018, p. 58-59) em seu texto *Uma mulher negra no poder incomoda muita gente*. Nele, Djamila cita o caso da prefeita Tyrus Byrd, que, após ser eleita em 14 de abril de 2015, em Parma (Missouri), nos Estados Unidos, recebeu o pedido de demissão de oito servidores públicos – um número considerado por muitos irrisório, mas que para Parma é significativo, tendo-se em vista seus menos de 800 habitantes –, sob a alegação de "demissão por questões de segurança". Todos os funcionários que se demitiram eram homens e brancos.

O relato nos estimula a pensar sobre os lugares sociais que historicamente foram destinados às mulheres negras e no incômodo social gerado, na atualidade, pela presença delas em espaços de poder que anteriormente eram reservados somente a homens brancos.

Yannoulas (2002) traz a reflexão sobre a necessidade de orientar, com informações e reflexões, o processo de construção de políticas públicas que promovam igualdade de gênero nas relações de trabalho. Para isso, buscou-se apresentar informações, extraídas de seu dossiê, que auxiliarão na busca pela igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e na melhoria das condições de trabalho, subsidiando a atuação conjunta de instituições sindicais, associações profissionais, organizações do movimento de mulheres e o Legislativo Federal.

A autora cita ainda que, no caso das mulheres negras, essas consequências são aumentadas, tendo em vista a dupla discriminação vivida por elas. Sendo assim, defende a importância de o Estado instituir um novo modelo de gestão, mais participativo, no qual a sociedade organizada participa de maneira efetiva e inclusiva na formulação e avaliação das políticas públicas, de maneira inclusiva. Dessa forma, acredita-se ser possível propiciar um mundo melhor para todos, em que a desigualdade de gênero e a discriminação racial sejam diminuídas.

Metodologia

Este estudo foi fundamentado na revisão bibliográfica sobre a temática pesquisada e também a partir da construção de gráficos e tabelas, gerados com base em dados estatísticos oficiais e públicos acerca da situação da mulher, mercado de trabalho e educação no Brasil. Nesse sentido, é importante salientar que, no meio acadêmico, a pesquisa tem como

objetivo produzir conhecimento, contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social.

Sendo assim, sua finalidade é descobrir respostas para questões, mediante a aplicação do método científico, pois, “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los” (GALLIANO, 1986, p. 26). Logo, destacamos a pesquisa acadêmica como construção metodológica e de análise.

Optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo que busca, segundo Neves (1996), entender os fenômenos a partir da perspectiva da situação estudada e, então, situa a interpretação do pesquisador. Assim, concorda-se, que “o método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais” (TAQUETTE, 2016, p. 418).

Para a construção dos gráficos e tabelas, utilizados em nossa análise, empregou-se a base de dados disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em especial o item Estatísticas de Gênero – que contém indicadores sociais sobre as mulheres no Brasil – e o subitem tabelas completas – Educação. De posse da tabela apresentada no site e identificada com o número 31, foram selecionadas as informações que coligavam a faixa etária das mulheres, a cor ou raça, o período e o nível de instrução, para assim efetuar a preparação dos gráficos e suas consequentes interpretações

(BRASIL, 2022a, 2022b). Torna-se imprescindível mencionar que essa base de dados é muito rica e favorece o embasamento e a construção de inúmeras análises e interpretações acerca da situação das mulheres no país.

Tendo por embasamento a fonte de dados já mencionada, utilizou-se como diretriz temporal o ano de 2019 e, como referência educacional, os seguintes níveis escolares: sem instrução, fundamental completo ou incompleto, médio incompleto e completo e superior incompleto e completo. Além disso, utilizou-se estas faixas etárias: de 25 a 34 anos e 35 a 44, e 45 a 54 anos (vide gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Na elaboração do Gráfico 6, que trata do número total de docentes (em exercício e afastados) no ano de 2019 no Brasil, segundo categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) e categoria de gênero, foram utilizados dados da Tabela 2.2 contida nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir do Censo da Educação Superior do ano de 2019 (BRASIL, 2022c). Assim, definiu-se esse período de análise justamente no intuito de se comparar os dados levantados acerca do número de docentes em IES, com as informações obtidas acerca dos níveis de instrução conforme categoria de gênero levantados pelo IBGE.

Desenvolvimento

Para desenvolver essa proposta, elegemos alguns conceitos e ideias primordiais. O nosso intuito é situar o debate

historicamente, apontando algumas discussões e reflexões importantes e já construídas, mas que se fazem necessárias à perspectiva que apresentamos.

Raça e cor no Brasil: ideias fundamentais

As discussões em torno de raça, enquanto categoria social, no Brasil, ainda são permeadas pelo chamado mito da democracia racial – teoria segundo a qual não existe, no país, discriminação racial e a convivência entre brancos, negros e indígenas é pacífica.

Interessante mencionar que, mesmo sem ter cunhado a expressão "democracia racial", a obra do sociólogo Gilberto Freyre cristalizou essa afirmação sobre a inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil, a partir da década de 1930. Mesmo sem ter utilizado a referida expressão, o autor defendia a inexistência de preconceitos e discriminações raciais no país, louvando a ideia de que os brasileiros são, por excelência, antissegregacionistas, por meio da cultura luso-tropical e da mestiçagem. Contudo, atualmente, o conceito de raça deve ser analisado do ponto de vista sociológico, histórico e social, carregado de construções identitárias e autorreflexivas.

As identidades sociais são construídas a partir da vivência social dos envolvidos e de suas interações com os grupos. Se pensarmos em "raça" como uma categoria que expressa um modo de classificação, pode-se afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de

que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (GUIMARÃES, 2003).

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – Contínua (Pnad) publicados em 2019, a população brasileira atingiu a marca de 209,276 milhões de habitantes; desse total, 117,411 milhões se declaram pretos ou pardos (BRASIL, 2022b). Esses dados corroboram edições anteriores da própria Pnad e também do Censo realizado pelo IBGE no que se refere à maior predominância de pessoas pretas e pardas no Brasil. Marta Antunes, da Gerência Técnica do Censo Demográfico em 2018, explica que:

> O termo pardo remete a uma miscigenação de origem preta ou indígena com qualquer outra cor ou raça. Alguns movimentos negros utilizam preto e pardo para substituir o negro e alguns movimentos indígenas usam indígenas e pardos para pensar a descendência indígena. É uma categoria residual, mas que é a maioria (BRASIL, 2018).

Vale lembrar que, de acordo com o IBGE, pessoas autodeclaradas pretas e pardas são consideradas negras. Os números por si só já bastariam para um investimento na educação que valorizasse a participação da população negra no contexto histórico da formação da sociedade brasileira. No entanto, são necessárias intervenções para que os processos de correção das desigualdades sejam aplicados.

Almeida (2019, p. 24) acrescenta que o conceito de raça se manifesta a partir de dois registros: um com característica biológica, em que a definição é atribuída por um traço físico,

e outro com característica étnico-cultural, em que a identidade é associada à origem geográfica, à religião, à língua e outros costumes. A partir dessas definições, é possível caracterizar e diferenciar os conceitos de racismo, discriminação e preconceito.

Assim, para Almeida (2019, p. 25), "o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam nas desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam". Já o preconceito racial:

> [...] é o juízo em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais naturalmente preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Por sua vez, discriminação racial "é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça" (ALMEIDA, 2019, p. 23). É importante acrescentar que, na visão do autor, a discriminação positiva faz-se necessária como uma forma de correção das desvantagens causadas pela discriminação negativa. Nesse caso, é crucial corrigir os danos sociais causados pela discriminação negativa a grupos historicamente discriminados.

Seguindo essa conceituação, podemos mencionar Guimarães (2003, p. 11), que relata a classificação de cor no Brasil a partir de um discurso de qualidades e atitudes. O autor identifica que a discriminação racial incide sobre fenótipos dos sujeitos, indicando uma espécie de "preconceito de marca". A sociedade costuma classificar os grupos conforme os fenótipos, tonalidade da cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e lábios. A pessoa poderá ser discriminada por sua aparência física e não por sua genealogia de origem africana.

Já o IBGE, em seus censos, divulga os dados pesquisados em relação a cor ou raça conforme a autodeclaração dos entrevistados. Ou seja, as pessoas são entrevistadas e têm a opção de se autodeclararem: brancas, pretas, pardas, indígenas ou amarelas. Segundo Petruccelli (2013, p. 21):

> Dessa maneira, o processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém só pode ser pensado como de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento. Apresenta-se, assim, uma ocasião privilegiada de compreender, a partir de uma relação social extremamente comum, a lógica da dominação exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado: uma propriedade distintiva, um estigma, onde a mais eficaz é esta propriedade corporal perfeitamente arbitrária que é a cor da pele (PETRUCCELLI, 2013, p. 21).

Os dados educacionais e as ausências denunciadas

Segundo estudos feitos pelo IBGE (BRASIL, 2022a; 2022b) e Inep (BRASIL, 2022c), ainda são grandes as desigualdades sociais

e educacionais entre negros e brancos, tendo a população negra os menores índices de desenvolvimento humano. Tais indicadores encontram explicações nos resquícios de um passado escravista, afirmação corroborada pela constatação de que o analfabetismo entre a população negra ocorre, em sua maior parcela, entre os mais velhos. Em outras palavras: quanto mais próxima histórica e temporalmente do período da escravidão no Brasil – cuja abolição formal ocorreu há pouco mais de 130 anos –, a geração de pessoas negras analisadas possuía menos acesso à educação formal.

Os dados do IBGE/Pnad, referentes ao ano de 2019, demonstram que a taxa de analfabetismo era de 23,68% entre brancos e de 75,43% entre pretos e pardos. Nos dados relativos ao Ensino Superior, de acordo com a Pnad Contínua de 2019, do total de 23.586 habitantes com formação superior completa e com 25 anos ou mais, a porcentagem de brancos atinge 63,93% e a porcentagem de pretos e pardos com formação superior é de 34,28% (BRASIL, 2022b). Tratando-se de tempo de escolaridade, a média de anos de estudo para pessoas de 15 anos ou mais é de 8,9 anos para pretos e pardos e 10,6 anos para brancos.

De acordo com o IBGE, independentemente de as mulheres apresentarem os melhores resultados educacionais no país, na média, elas ainda não alcançaram resultados compatíveis com sua qualificação no mercado de trabalho. Essas mulheres, além de possuírem níveis educacionais mais altos, em comparação aos homens, exercem afazeres domésticos, sem receber qualquer remuneração para isso. Nesse sentido, Silvia Federici (2019) recorda-nos da atuação do movimento Wages

for Housework, surgido na década de 1960 nos Estados Unidos. Liderado por afro-americanas, inspiradas no movimento dos direitos civis, essas mulheres se mobilizaram a fim de reivindicar do Estado um salário pelo trabalho de educar seus próprios filhos. Em sua atuação, esse movimento identificou a trabalhadora doméstica como o sujeito social fundamental na premissa de que a exploração do seu trabalho não remunerado e as relações desiguais de poder – construídas sobre sua condição de não remuneradas – foram as bases para a organização capitalista de produção. Assim, a autora alerta para as construções sociais e de cunho capitalista produzidas sobre a imagem das mulheres, que associam o trabalho doméstico como tarefa totalmente naturalizada e sexualizada, um atributo feminino, do qual se espera que todas as mulheres gostem de fazê-lo.

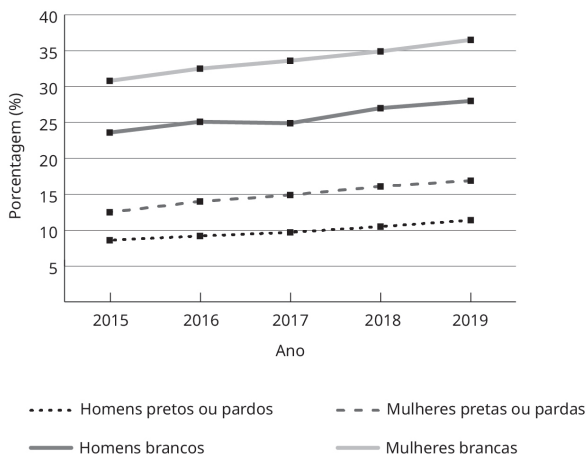



Gráfico 1: População brasileira de 25 a 34 anos com Ensino Superior completo

Fonte: elaborado pelos autores com dados das Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (BRASIL, 2022a).

No Gráfico 1, podemos identificar que as mulheres brancas, na faixa etária de 25 a 34 anos, no período de 2015 a 2019, sustentaram, com o passar dos anos, taxas de instrução de nível superior, acima dos homens brancos. Porém, as mulheres pretas e pardas, nesse mesmo período, tiveram posição bem inferior às mulheres brancas, o que sugere que a questão racial é um fator determinante na formação educacional entre as mulheres.

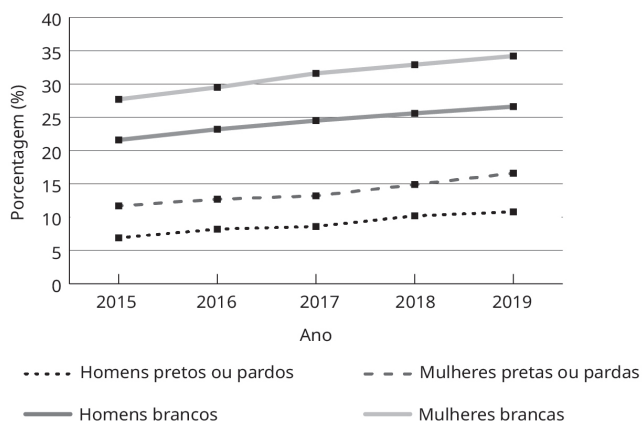



Gráfico 2: Porcentagem da população de 35 a 44 anos com Ensino Superior completo

Fonte: elaborado pelos autores com dados das Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (BRASIL, 2022a).

Avançando um pouco mais na análise da faixa etária, nos grupos de idade de 35 a 44 anos, por sexo, conforme o Gráfico 2, identificamos que no mesmo período de 2015 a 2019, tanto mulheres brancas quanto homens brancos tiveram as taxas mais altas nos que se refere à formação completa em nível superior. Nesse sentido, conclui-se que o fator raça/cor se sobrepõe ao fator gênero, uma vez que, independentemente

do sexo, os percentuais de instrução de brancos são superiores aos percentuais de pretos e pardos.

É importante ressaltar que o racismo estrutural é um grande obstáculo a ser superado por nossa sociedade. Silvio de Almeida (2019) defende que todo racismo é sempre estrutural, sendo ele, portanto, um elemento da organização política e econômica da sociedade, ou seja, ele não é um fenômeno patológico que apresenta certa anormalidade.

Muito pelo contrário, o autor defende que o racismo estrutural possui lógica, sentido e reprodução e que, por sua vez, molda a sociedade contemporânea, naturalizando as desigualdades contra as pessoas negras e, principalmente, contra as mulheres.

Ao se pesquisar sobre as trajetórias escolares e o sucesso de estudantes de camadas populares no que tange aos níveis de ensino, percebe-se que é grande a carência de informações e dados sobre a inserção de mulheres pretas e pardas estudando em cursos de pós-graduação ou lecionando em instituições de Ensino Superior. A falta dessas informações provoca lacunas no entendimento da complexidade das trajetórias às quais essas mulheres pretas e pardas são submetidas até alcançarem esses cargos – que, nesse caso, também são marcadores de ascensão social.

A historiadora Luciana Brito (2019) pondera que essa busca das mulheres negras por inserção na carreira do magistério, em qualquer nível da educação, é histórica e revela uma estratégia familiar de investimentos em educação com vistas à estabilidade financeira e profissional – num país em que as

tarefas mais simples, como abertura de conta em banco ou aluguel de imóveis, por vezes, exigem comprovação formal de renda. E historicamente sabemos que, desde o pós-abolição, populações negras brasileiras estão sujeitas ao trabalho informal, sem carteira assinada e sem garantias.

Maria Lúcia Rodrigues Müller (2008) pondera que, desde o início do século XX, jovens negras, netas de escravizados, estiveram inscritas nos registros municipais, pleiteando vagas como professoras concursadas – presença que foi reduzida paulatinamente, em função da ideologia eugênica que circulou no país, a partir da qual se criou um "fenótipo adequado", que passou a vigorar nos testes para a função do magistério, que obviamente excluía as "moças escuras".

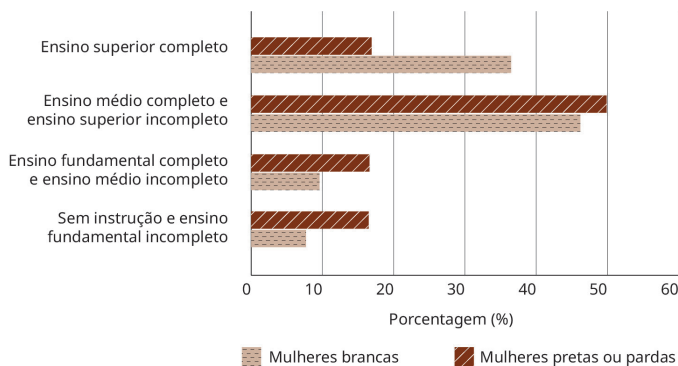



Gráfico 3: População brasileira feminina de 25 a 34 anos conforme níveis de instrução em 2019

Fonte: elaborado pelos autores com dados das Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (BRASIL, 2022a).

No Gráfico 3, identificamos a falta de continuidade nos estudos por parte das mulheres pretas e pardas, ou seja, elas estão em

destaque nas formações escolares nos níveis iniciais, porém, quando se trata de conclusão no nível superior, a situação se modifica. Torna-se crucial analisar que fatores externos influenciam no ingresso e na continuidade dos estudos das mulheres pretas e pardas: ou elas não se inserem no Ensino Superior, ou, quando ingressam, não conseguem concluí-lo.

O quantitativo de mulheres pretas e pardas, em 2019, com formação em Ensino Superior, é muito abaixo dos grupos femininos de cor branca. Porém, notamos que nos menores níveis de instrução a porcentagem de mulheres pretas ou pardas se destaca em comparação aos grupos de mulheres brancas. Esses dados precisam ser lidos à luz de reflexões sobre a expansão do ensino a distância em nosso país e também com relação ao perfil do público atendido por essa modalidade educacional. Segundo a historiadora Luciana Brito (2019), os dados do MEC afirmam que boa parte do número de vagas ofertadas na modalidade de ensino a distância está no curso de Pedagogia. E, embora o custo do curso a distância seja muito menor que o presencial, está na modalidade EaD a maior taxa de desistência.

O perfil desse estudante do ensino a distância, na sua maioria, é composto por mulheres negras e pobres, que buscam cursos de licenciatura e, "por escolha ou por acreditar que isso é o que lhes é possível, buscam se tornar professoras. Assim, sob a justificativa da inclusão, o ensino a distância vende uma ilusão que custa caro, mas gera fortunas aos grupos educacionais que o promovem" (BRITO, 2019).

Quando se analisa a população feminina branca de 45 a 54 anos, verifica-se a permanência da marginalização das

mulheres pretas e pardas em relação ao nível de instrução. No Gráfico 4, a representação de mulheres pretas e pardas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto é bem superior se comparada às mulheres brancas.

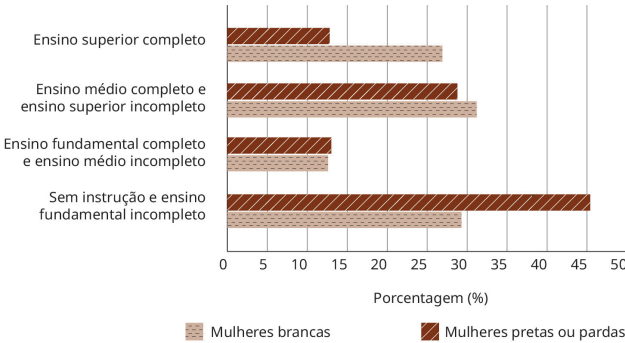



Gráfico 4: Nível de instrução da população brasileira feminina de 45 a 54 anos em 2019

Fonte: Elaborado pelos autores com dados das Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (BRASIL, 2022a).

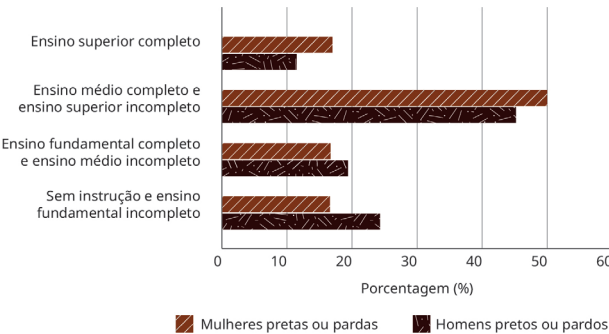



Gráfico 5: Nível de instrução da população brasileira preta de 25 a 34 anos em 2019

Fonte: Elaborado pelos autores com dados das Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (BRASIL, 2022a).

Quando se restringe a análise a partir do critério racial, nota-se que o quantitativo dos homens pretos e pardos possui destaque nos menores graus de instrução; já as mulheres pretas e pardas conseguem finalizar em maior quantidade os ensinos médio e superior. Conforme o Gráfico 5, no ano de 2019, as mulheres pretas e pardas, com faixa etária de 25 a 34 anos de idade, obtiveram maior quantitativo de formação nos ensinos superior e médio, em relação aos homens pretos e pardos de mesma idade. Porém, esse índice não é diretamente proporcional à inserção no mercado de trabalho.

Tendo como base os dados levantados pelo IBGE em 2019, percebe-se que em todas as modalidades de Ensino Superior, seja ele público ou privado, o quantitativo de docentes mulheres está abaixo do número de professores do sexo masculino.

Essa constatação confirma que, apesar de existir uma maior quantidade de mulheres – independentemente do quesito raça/cor – com formação superior, boa parte delas não exerce a docência em nível superior. A formulação de teorias interpretativas, dos diversos fatores que interferem na inserção/absorção dessas mulheres no mercado de trabalho, torna-se essencial e urgente.

Segundo os dados apresentados pelo pesquisador Renato Pedrosa, coordenador do Laboratório de Estudos sobre Educação Superior (LEES) e docente do Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) do Instituto de Geociências da Unicamp, as mulheres já são, há vários anos, a maioria do corpo discente no Ensino Superior – tanto na

graduação como na pós-graduação, atingindo também o maior número de títulos de doutorado. Mas ainda são minoria no quadro docente: em uma década, a participação feminina entre os professores cresceu somente 1%, subindo de 44,5% para 45,5%. Os números são referentes ao período de 2006 a 2016 (SUGIMOTO, 2018).

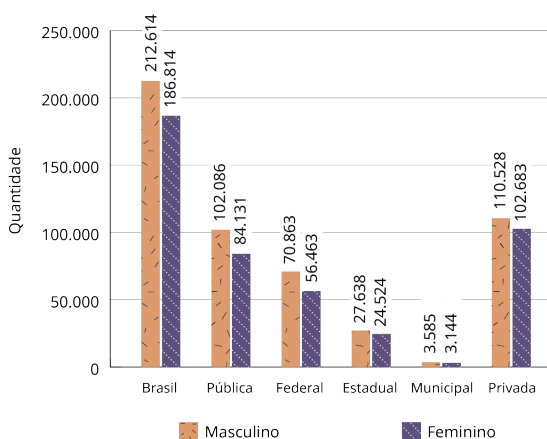



Gráfico 6: Docentes em exercício em 2019 no Brasil, classificação por gênero

Fonte: elaborado pelos autores com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2022c).

Pela análise do Gráfico 6, verifica-se que em 2019, tanto no setor público quanto no privado, a predominância de professores homens no Ensino Superior possui grande destaque. Segundo dados do site de pesquisa *Gênero e números* e o Censo da Educação Superior de 2016, havia 219 professoras doutoras autodeclaradas pretas, atuando em cursos de pós-graduação do Brasil. Mulheres pretas com doutorado correspondem a 0,4% do corpo docente em pós-graduação,

em todo o país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes.

A maior representação na docência de pós-graduação é formada pelo grupo de homens brancos com doutorado: são 13.198, o que representa 24%. Já as professoras brancas com a mesma escolaridade na docência da pós-graduação são pouco mais de 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização.

Os dados abrangem instituições públicas e privadas e basearam-se na autodeclaração dos professores via questionário enviado pelo Inep, do Ministério da Educação, e recolhido pelas instituições de ensino. Do total de professores, 44% escolheram não declarar sua raça ao Censo. Considerados somente os declarantes do campo raça, homens brancos doutores são 43% dos docentes dos cursos de pós-graduação (FERREIRA, 2018).

É crucial, para evitar raciocínios tendenciosos ou simplistas, que sejam considerados todos os gargalos que apresentamos, como fatores sociais, históricos e culturais que constituem verdadeiros entraves à escalada de mulheres negras aos postos mais elevados do magistério de nível superior e, consequentemente, ao prestígio, reconhecimento acadêmico e ascensão sociais. Nesse sentido, também retomamos a consideração sobre a existência de um ciclo de racismo institucional – e também estrutural –, já constatado por estudos, como o de Joselina da Silva (2010), que revelam a falta de reconhecimento das IES em considerar a validade

científica da discussão de temas, como gênero e raça. Ela destaca que, em concursos de docência para programas de pós-graduação, utiliza-se a análise de currículo como uma das etapas de seleção; consequentemente, na classificação será considerado quem obtiver maior pontuação. Sendo assim, o maior número de publicações em revistas renomadas será pontuado, bem como publicações em língua estrangeira e outros quesitos, que, se analisados em perspectiva econômica e social, evidenciam a desigualdade de acesso a tais mecanismos para as mulheres negras. Nesse sentido, uma observação importante é da relação da tripla discriminação que a mulher negra sofre: primeiro, por ser mulher e negra; segundo, em relação ao acesso a postos de trabalhos nas universidades, pelos motivos já expostos; e terceiro, por conta da falta de oportunidades para o processo de publicação em periódicos reconhecidos, sendo que este último também implica em ter melhores condições socioeconômicas. Ou seja, é preciso recordar que grande parte dessa população se encontra, ou se encontrou em momentos de sua vida, na base da pirâmide econômica, como afirma Ricardo Henriques (2001). Dessa forma, é possível pensar nos processos de publicações e desigualdades geradas por privilégios sociais e raciais.

Esse também é um ponto de reflexão posto por Grada Kilomba (2019, p. 55) ao argumentar que a atual forma de conhecimento científico válida parte de uma perspectiva colonizada, na qual o conhecimento e o discurso produzido por pessoas negras, quando referente às questões de raça e gênero, é tido como acientífico, subjetivo, pessoal, emocional e parcial.

Segundo Carvalho (2006, p. 34), os docentes das universidades públicas brasileiras vivem uma situação de "confinamento racial" herdada de gerações passadas de acadêmicos. O autor exemplifica, afirmando que:

> Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo: USP, UFRJ, Unicamp, UNB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), temos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Este universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; [...] se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um estudante branco que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado, como aluno sempre estudou com professores brancos. [...] Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolveu por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um estudante negro ou com um único docente negro, quando muito, conviverá com alguns docentes negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação (CARVALHO, 2006, p. 4).

Esses dados expõem a atual conjuntura social brasileira, que exclui as mulheres pretas e pardas, desde a formação inicial até o exercício da docência em IES, da participação efetiva da construção profissional do país. A presença de uma professora preta ou parda em uma instituição de Ensino Superior é fundamental para se respeitar e considerar o enfrentamento social e econômico da desigualdade de raça e gênero como necessário para a construção de um país mais democrático.

Considerações finais

Em todos os níveis de ensino, a população negra enfrenta condições muitas vezes adversas à sua presença. É preciso relembrar que a educação é um campo constituído por relações de poder e de subordinação, e analisar a presença, a permanência e o sucesso entre negros e brancos nesses espaços é de grande importância para se verificar o peso das desigualdades de raça e gênero na trajetória escolar (GARCIA, 2007, p. 81). Essas informações confirmam a complexa relação entre ciência, ensino, raça, gênero e poder. Constata-se, segundo Carvalho (2006, p. 3), que o quantitativo de professores universitários negros é bem pequeno. Nesse sentido, pode-se inferir que a presença de professoras universitárias negras é escassa. Não nos surpreende a baixa existência de teorias interpretativas sobre essa relação, uma vez que os meios acadêmicos que deveriam questionar esses dados são compostos, majoritariamente, por homens brancos, ainda não comprometidos com a promoção de equidade racial e de gênero.

Consideramos também que essa ausência de interpretações se relaciona com a atual validação do conhecimento científico, que está assentada sobre uma perspectiva colonial, na qual são reafirmados academicamente valores e reflexões ligados à branquitude e à visão de mundo eurocêntrica. Logo, afirmamos que a academia não é um espaço neutro de produção de conhecimento. É também um espaço de violência, cuja hierarquia determina quem entra e permanece em seus quadros, bem como ainda determina “quem pode falar” academicamente (KILOMBA, 2019, p. 52).

A partir de tais reflexões, encontrar uma solução eficaz e eficiente para solucionar esse problema histórico e social sobre a desigualdade racial e de gênero não é uma tarefa fácil. O tecido social é uma estrutura complexa, que demanda profunda reflexão, e o presente texto busca, de certa forma, contribuir para que a realidade possa ser vista, reconhecida, analisada e, portanto, mudada.

Os dados compilados neste texto visam contribuir para a construção de uma análise mais lúcida, histórica, qualitativa e teórica sobre tais temas. Consequentemente, alerta-se para a urgência na construção de soluções e ações efetivas por parte do Estado – sob o formato de criação de políticas públicas que promovam a equidade racial e de gênero. Os espaços educacionais de nível superior ocupados pelas professoras negras no país são escassos, porém, a luta, resistência e insistência em ampliá-los é uma mudança que já está em curso, produzindo reflexões como esta.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ANGELA Davis ao vivo - atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo. [*S. l.: s. n.*], 2017. 1 vídeo (156 min). Publicado pelo canal TVE Bahia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2vYZ4IJtgDo. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero** – indicadores sociais das mulheres no Brasil. Brasília: IBGE, 2022a. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados. Acesso em: 30 jul.2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Pnad. Brasília: IBGE, 2022b. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRITO, Luciana. A nobreza brau do Brasil se forma na sala de aula. **Nexo Jornal**, [*s. l.*], 28 out. 2019. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2019/A-%E2%80%98nobreza-brau%E2%80%99-do-Brasil-se-forma-na-sala-de-aula. Acesso em: 7 jan. 2020.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro. **Revista Padê**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 31-50, 2006. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pade/article/view/144/133. Acesso em: 12 out. 2022.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Gênero e número**, [*s. l.*], 20 jun. 2018. Disponível em: https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/. Acesso em: 9 jan. 2020.

GALLIANO, A. G. **O método científico:** teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GARCIA, Renísia C. **Identidade fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005. Brasília: Inep, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

GROSSI, M. P. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. *In*: LAGO, C. (ed.). **Trabalho de Campo e Subjetividade**. Florianópolis: UFSC, 1992. p. 7-18. Disponível em: http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar7.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, jul./dez. 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465. Acesso em: 20 out. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MÜLLER, Maria L. R. **A cor da escola:** imagens da Primeira República. Cuiabá: EdUFMT, Entrelinhas, 2008.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, jul./dez. 1996.

PETRUCCELLI, José Luís. **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e análises. Informação demográfica e socioeconômica). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Joselina da. Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19/17811. Acesso em: 11 jan. 2020.

SUGIMOTO, Luiz. Mulheres no Ensino Superior ainda são minoria apenas na docência. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 11 abr. 2018. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia. Acesso em: 10 jan. 2020.

TAQUETTE, Stella R. Análise de dados de pesquisa qualitativa em saúde. **Atas – Investigação Qualitativa em Saúde**, Aveiro, v. 2, p. 524-533, 2016. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/790/777. Acesso em: 11 jun. 2019.

TRIPPIA, Luciane Maria; BARACAT, Eduardo Milleo. A discriminação da mulher negra no mercado de trabalho e as políticas públicas. **JusLaboris**, Curitiba, v. 3, n. 32, p. 26-38, ago. 2014. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/94254/2014_trippia_luciane_discriminacao_mulher.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2017.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê:** políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFMEA, FIG/CIDA, 2002. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/276. Acesso em: 14 set. 2017.

PARTE 3

Vozes de lutas: resistências e direitos humanos

CAPÍTULO 7

“E eu não sou uma mulher?”: vozes insurgentes das mulheres da diáspora africana no Brasil

Juliana Moreira Borges

O retrato da mulher negra no Brasil passou por muitos infortúnios. Isso provocou certo desconforto durante a escrita deste capítulo, o que provavelmente reverberará na leitura. Algo que, de certo modo, garante que as conquistas apresentadas trarão um sentimento que compartilhamos: orgulho da resistência presente em todos os momentos. Vale a reflexão sobre a importância feminina negra nas trincheiras que nos antecedem, para estarmos, hoje, na condição de mulheres negras que atravessam um caminho menos árduo, usufruindo de mais oportunidades. Este é o objetivo deste capítulo: apresentar a historicidade da mulher negra brasileira, bem como suas atribulações e resistências insurgentes responsáveis pela preservação da cultura afro-brasileira.

Ao atracarem em solo brasileiro, os colonizadores portugueses trouxeram mais do que bagagens e corpos brancos: eles vieram carregados de costumes, práticas e crenças sistematizadas pelo patriarcado, pelo catolicismo e pelo capitalismo europeu. Essa fundação combinada com a escravização resultaria na estrutura social brasileira, que atribui à mulher negra lugar na base da pirâmide social nacional. Como fundamentado por bell hooks (2020, p. 37), “o sexismo era parte integrante da ordem social e política trazida de terras europeias por colonizadores brancos e tinha a intenção de causar um impacto profundo no destino das mulheres escravizadas”. A lógica da dominação e do processo colonizador inclui a anulação da cultura presente e a imposição de uma cultura caracterizada como superior pelos invasores. No caso do Brasil, tanto a cultura indígena quanto a cultura afrodiaspórica foram suprimidas. O projeto de apagamento da memória do colonizado objetiva-se em despi-lo do passado para que seja simplificado o processo dominador.

Muitas estratégias foram usadas para ocultar existências outras que não as europeias. Emudecer as mulheres foi uma delas. A máscara de Anastácia (Figura 1) é um objeto que representa a tentativa de silenciamento das mulheres escravizadas naquele período, uma vez que a fala é um poder, é uma maneira de ser. Anastácia foi sentenciada a usar a máscara por toda a vida. O simbolismo de tal ação inclui todas as mulheres em uma tentativa de eterno apagamento e diz respeito à falta de direitos e de oportunidades da mulher negra. Como apontam Cláudia Miranda e Helena Maria Marques Araújo (2019, p. 387), "quem não fala, não existe, não decide, não participa, não está representado. Contar suas próprias histórias: essa tem sido uma das tarefas dos 'outros' inventados nos discursos coloniais". Silenciar os negros foi um instrumento de anulação da cultura da diáspora africana, e provavelmente o sentido contrário a essa conduta passa por oportunizar que aquelas vozes sejam ouvidas.

Figura 1: Máscara de Anastácia

Fonte: Jacques Arago. Museu Afro Brasileiro (São Paulo). Imagem em domínio público.[1]

1 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escrava_Anast%C3%A1cia#/media/Ficheiro:Jacques_Etienne_Arago_-_Castigo_de_Escravos,_1839.jpg

As vivências ancestrais nos ensinaram que a mudez nunca foi uma tática de mudança do cenário, que busca o silenciamento como forma de manutenção do poder. Quando Audre Lorde ([2013], p. 26) diz que "as ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa-grande", ela reforça a importância de tensionar a construção identitária, na intenção de criar forças próprias para se libertar dos grilhões ainda presentes em toda a estrutura social. Resgatar as vivências passadas pode ser uma postura reativa à tentativa de emudecimento dos povos negros. Isso garante que haja mobilizações com respaldo de existências passadas, ou seja, não existe uma batalha atual, mas sim histórica, cujo início se deu com o processo de colonização e escravização. A esperança vem justamente da população da diáspora africana. Conceição Evaristo reforça isso quando afirma que "nossa fala estilhaça a máscara do silêncio" (XAVIER, 2019, p. 95).

Sabendo das heranças ancestrais positivas deixadas pela diáspora africana, bem como as consequências repulsivas da escravização, faz-se necessário contextualizar historicamente essa mulher negra, que traz em suas características particulares resquícios da África. Assim, os próximos tópicos se dedicarão a dialogar com a mulher negra trazida à força para exercer trabalho escravo e as insurgências presentes nessa parcela da população até a atualidade.

Guerreiras coloniais

O período colonial e o processo colonizador foram determinantes para a mulher negra, bem como para formatar a estrutura brasileira. Arrancadas de sua origem africana e

submetidas ao processo sub-humano dos navios “tumbeiros”, elas chegaram ao Brasil para trabalhar nas lavouras, nas casas e servir seus senhores, sendo, em muitos casos, violentadas também sexualmente, “fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas e seu sangue” (NASCIMENTO, 2016, p. 57). Como parte do sistema escravocrata, sua figura era igualada a de objetos desvalorizados, com funções de servir, cuidar e limpar. A hostilidade ao moldar a mulher negra para que ela coubesse nos padrões da família branca tinha como um dos principais dirigentes a Igreja Católica que, ignorando suas raízes e saberes, anulava a existência da cultura afrodiaspórica, impondo-lhes rituais religiosos de origem católica e comportamentos europeus. Do ponto de vista histórico, todas as vezes que nos deparamos com a mulher negra não imaginamos que os seus grilhões foram tirados recentemente – ao menos, de modo teórico. Foram 388 anos de escravização e apenas 133 anos de liberdade. As marcas e consequências desse período ainda vão repercutir de forma penosa por algumas gerações, e ainda serão necessários muitos descendentes de escravos libertos para que essas posições sociais sejam menos marcadas.

As mulheres, assim como toda a população da diáspora africana, tiveram que viver na resistência, de modo que sua cultura escapasse às tentativas de apagamento. Como bem colocado por Abdias do Nascimento (2016, p. 71), “as insurreições negras se espalharam por todo o território do país desde o começo da colonização e permaneceram até as vésperas da abolição em 1888”. As mulheres participaram tanto como suporte no ativismo cotidiano, como em potentes manifestações militantes, mostrando que sua força pode se dar tanto

por meio de pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e autonomia cultural, "quanto [através de] grandes movimentos, enfraquecendo o regime escravista e colaborando com a abolição da escravidão" (REIS; SILVA, 1989, p. 32).

Essa resistência perseverou, e as mulheres negras foram a sustentação necessária em muitas batalhas coletivas e individuais de um período em que a resistência era o ato lícito da sobrevivência do corpo e da memória. Dentre as mulheres que colaboraram para o enfraquecimento da escravização, podemos citar duas que, usando diferentes métodos, alcançaram feitos até hoje lembrados: Dandara e Maria Firmino dos Reis. Dandara era a líder feminina do Quilombo dos Palmares, ao lado de Zumbi, e juntos criaram um ambiente de refúgio para escravos fugitivos. Abdias do Nascimento (2016, p. 72) descreve esse território como "a república dos Palmares, verdadeiro estado africano constituído no seio das florestas de Alagoas por rebeldes e fugitivos escravos, [...] cuja população se calcula chegou à casa dos trinta mil". Dentre todos os aspectos marcantes dessa comunidade, que "possuía um sistema de produção comunal e de trocas, sua organização defensiva, bem como a liderança política e militar, demonstrou notável capacidade" (NASCIMENTO, 2016, p. 72). Dandara é lembrada por seus esforços na manutenção da comunidade com maior potência democrática firmada no Brasil. Sua postura era de enfrentamento constante. "Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo e a eliminação dos inimigos" (ROCHA; ROCHA, 2019, p. 3). Essa forte líder é rememorada como aquela que lutou usando

toda a sua força física, com a capoeira, e intelectual, com estratégias de organização.

> Ninguém sentia medo. Dandara havia se encarregado de acompanhar cada um deles, como técnica de fortalecimento mental, longas conversas e orientações estratégicas para quase todas as situações possíveis. As mulheres se espelhavam em Dandara e se consideravam preparadas para as batalhas; se sentiam unidas pela imagem da líder, refletidas umas nas outras (ARRAES, 2016, p. 103).

Vale ressaltar que nem todas as lutas eram/são com o corpo; algumas também eram/são intelectuais. Uma das primeiras escritoras brasileiras, Maria Firmina dos Reis (1822-1917), negra, professora e abolicionista à época, usava a narrativa de ficção como instrumento de intervenção política. Sua resistência era a escrita, com a qual criticava a realidade brasileira dentro do sistema escravocrata com posicionamentos antiescravistas. “É horrível lembrar que criaturas humanas tratam a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos” (REIS, 1859 apud D’ANGELO, 2017). Ela pode ser considerada pioneira nas “escrevivências”, uma vez que, em suas narrativas, a autora usava a escravização na construção de uma literatura contra-hegemônica. Ao escrever o conto “A escrava” (1887), em que se lê que “a escravidão é e sempre será um grande mal”, a autora não sabia, mas até hoje a população brasileira sofreria consequências com o mal do processo escravocrata.

É importante saber que a primeira escritora brasileira era negra e, além disso, abolicionista. É possível ver fragmentos

da diáspora africana presentes em cada detalhe das suas obras. Essa resistência, que fez com que Maria Firmino escrevesse sobre as indisposições sociais, colabora como registro documental de um período desumano aos africanos trazidos para o trabalho escravizado, diferentemente do livro *Casa grande e senzala*, em que Gilberto Freyre (2001) apresenta um protagonismo branco e com certa incoerência na realidade da diáspora negra.

Através de seu livro, Freyre divulgou características das famílias brancas e seu modo de viver e das famílias negras escravizadas, que o autor descreve como sendo de participação passiva, criando no leitor a ideia de aceitação da condição de escravizado. O livro apresenta, de forma romantizada, as violências presentes na escravização, induzindo à crença de uma relação harmoniosa. A consequência dos registros de Freyre foi apresentada como meio de democratização racial. O autor aponta a invasão no corpo feminino (estupro) de forma deturpada, com aceitação da parte violentada, culpabilizando as mulheres por serem irresistíveis, quentes e depravadas. Vale lembrar que "a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador" (NABUCO, 2000, p. 61), no caso, os filhos das pretas. Para além da brutalidade, Freyre diz da domesticação das escravas como uma forma de progressão, no contexto escravagista para a convivência na casa grande, ou seja, escravas que tinham bom comportamento e boa aparência conseguiam vaga para o trabalho doméstico em troca do trabalho na lavoura.

A igualdade imposta através da força de trabalho escravo, exigida do mesmo modo para homens e mulheres negros

para a manutenção do sistema, é um ponto que merece análise. Essa equidade de gênero dos negros era diferente da logística das famílias brancas, que tinham os papéis de gênero bem estabelecidos. A população afrodiaspórica usou essa característica e acabou “transformando a igualdade negativa que emana da opressão sofrida como escravas e escravos, em uma qualidade positiva: o igualitarismo” (DAVIS, 2016, p. 30). Por isso, faz-se necessário pensar na libertação feminina de forma diferente das mulheres brancas. O feminismo negro, nesse sentido, vem colaborando para que o diálogo fundamentado nessa lógica se fortaleça, porque quem as colocou nesse lugar de maior opressão não foram os seus companheiros negros, mas sim a classe dominante e opressora, a europeia. Não foi dada à mulher negra a oportunidade de escolher se ela gostaria de se dedicar à maternidade e aos serviços domésticos. Ao contrário, sabemos que “a mulher escrava era antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para o seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa” (STAMPP, 1956, p. 343). Essa condição gerou inúmeras consequências ainda presentes em nossa sociedade. Desde então, o corpo da mulher negra não era o escolhido para amar, casar, cuidar.

> Na fazenda a que me refiro, as mulheres que tinham bebês em fase de amamentação sofriam muito quando suas mamas enchiam de leite, enquanto as crianças ficavam em casa. Por isso, elas não conseguiam acompanhar o ritmo dos outros: vi o feitor espancá-las com o chicote de couro cru até que sangue e leite escorressem, misturados, de suas mamas (DAVIS, 2016, p. 26).

Mesmo com a igualdade proposta no intuito de gerar lucro com ambos os sexos, o corpo feminino carregava o fardo de ser o corpo gerador de mão de obra e usado para a satisfação sexual de seu senhor. Assim, a mulher negra escrava, além das outras formas de opressão, vivenciava o estupro, o que deve ser visto como uma violência a mais, além das físicas e emocionais, experienciadas pelo homem negro. Analisando a condição interseccional, que posiciona a mulher negra em um lugar de maior subalternização devido ao peso do gênero, além de raça e classe, que também são sofridos pelo homem, podemos afirmar que a mulher escravizada estava em um lugar de maior humilhação. Muitas questões envolvem o peso deste estupro, as análises passam pela simples satisfação e prazer físico do senhor de engenho, até como forma de imposição e manutenção de poder. A escritora bell hooks trata esse comportamento violento como uma prática de exercitar o poder branco: "o objetivo político desse estupro categórico de mulheres negras por homens brancos era obter absoluta submissão e obediência à ordem imperialista branca" (2020, p. 54). Angela Davis, segundo bell hooks (2020, p. 55), direciona seu discurso com uma explicação aproximada, quando aponta que o estupro não era apenas para satisfação dos homens brancos, mas também um método de terrorismo institucionalizado, que tinha como objetivo desmoralizar e desumanizar as mulheres negras.

Esse discurso reaviva uma prática comum das mulheres escravizadas do período colonial: o aborto ou o infanticídio como forma de resistência. Pensando em como seria pôr no mundo pessoas destinadas a sofrer no sistema escravocrata, essa mãe abortava ou matava o próprio filho recém-nascido,

que muitas vezes era fruto de estupro. Tal comportamento abarcava muitas configurações de antagonismo, da mãe que se recusava a repor a mão de obra com sua descendência, ou por não desejar dar o seio ao filho do senhor – escravas eram também usadas como amas de leite –, ou ainda para que seu filho não sofresse o cativeiro e as violências físicas da escravização, ou também por não querer que elas sofram com os estupros – quando do sexo feminino. Enfim, atitudes sempre na tentativa de defender seus rebentos dos infortúnios de ser quem são.

> [...] tiveram atos que foram realizados majoritariamente ou exclusivamente por mulheres, a exemplo do aborto. Até porque, retirar a própria vida ou a vida de um filho, além de se efetivar como subtração de lucros dos exploradores da mão de obra escrava, representava um complexo exercício de enfrentamento a um sistema violento, que negava a humanidade deste grupo devido à sua condição de gênero e raça. Essas práticas de resistência foram constantes (SANTOS, 2016, p. 22).

No que se refere à questão materna, a rebeldia das mulheres escravizadas foi potencializada a partir da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de negros para o Brasil.[2] Importante passo no processo de abolição, a lei jogou nos ombros das escravizadas a responsabilidade de continuarem com a linhagem escravista. Assim, seus corpos eram

---

2 A Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Sua promulgação é relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz#:~:text=A%20lei%2n.,-tr%C3%A1fico%20de%20africanos%20no%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 10 maio 2021.

controlados, mais uma vez, para a manutenção do sistema escravocrata. Esse período possivelmente sobrecarregou as mulheres negras, uma vez que "os proprietários buscavam garantir que suas 'reprodutoras' dessem à luz tantas vezes quanto fossem biologicamente possíveis" (DAVIS, 2016, p. 11). Máquinas de manutenção do sistema, essas mulheres, "aos olhos de seus proprietários, não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo" (DAVIS, 2016, p. 19). "O fim do tráfico de escravizados colocou a mulher negra como principal responsável pela manutenção da escravidão, ou seja, além de produtoras no sistema de trabalho compulsório, como reprodutoras da escravidão através do princípio do parto segue o ventre" (HAACK, 2019, p. 4).

O corpo feminino negro sofreu os impactos violentos diretos de sua condição, e o sistema foi capaz de impor limites para marginalizar essas mulheres ainda mais. A educação foi uma forma de violência epistêmica e segregacionista no período colonial e imperial, quando essas mulheres negras não tiveram seu espaço garantido no ambiente escolástico. Em 1827, houve um avanço brasileiro no campo educacional, principalmente para as classes médias, "que entendiam ser a educação do povo necessária para que a nação que conhecia o progresso material pudesse alinhar-se aos 'países cultos'" (MARTINS, 1990, p. 324). Portanto, com a intenção de promover a ascensão social no campo da instrução, foi estabelecida a Lei de 15 de outubro de 1827,[3] que legalizou as primeiras

3 A Lei de 15 de outubro de 1827 ordena que sejam criadas escolas em toda cidade, vila e lugares mais populosos do império. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

escolas de letras para meninos e meninas, em seu decreto oficial: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827).

Entre os cidadãos, no entanto, estavam excluídos os escravos. Em 1834, o ato adicional na Constituição, considerado um “marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira” (CASTANHA, 2006, p. 174), definia qual perfil de alunos poderia frequentar a escola “a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde [...] e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre)” (BARROS, 2012). Percebemos que a mulher negra carrega a intersecção de gênero e raça como dificultador dos acessos. Se nesse período era marginalizada por raça e gênero, isso ainda reverbera na presença feminina negra – e falta dela – em ambientes de poder, já que está em menor proporção.

Pensar a decolonialidade para além das atividades acadêmicas é ter consciência social e compreensão de que estar à margem foi condição imposta pela herança colonial. Aníbal Quijano (2000) define o processo colonial e a estrutura estabelecida pelo sistema escravocrata como “colonialidade do poder”. A colonialidade do poder corresponde aos poderes firmados pelo processo colonial e que ficaram estabelecidos mesmo depois da libertação dos escravos. Quijano (2000) propõe que a colonialidade se reproduz em uma “tripla ramificação: do poder, de saber e do ser”. Para o autor, “raça, gênero e trabalho foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo

mundial colonial/moderno no século XVI" (QUIJANO, 2000, p. 342). Pensando de forma estrutural, é fácil compreender o lugar destinado à mulher negra brasileira, posto desde que os negros foram associados ao trabalho servil. Esse período, que acabou moldando todo o sistema brasileiro, findou-se e deixou marcas e características na população negra, principalmente na mulher, que precisou ser ainda mais forte para manter a sua vida e a de sua família. Essa mulher, que agora é liberta, também se encontra abandonada.

Desdobramentos femininos pós-coloniais

O período colonial, como afirmamos anteriormente, pode também ser dito como definidor para a estruturação social do Brasil. Sueli Carneiro sustenta essa afirmativa quando diz que "no topo da pirâmide temos uma hegemonia absolutamente branca e nas bases uma maioria absolutamente negra. Então, raça estrutura classe no Brasil" (SANTANA, 2017). Silvio Almeida (2019, p. 107) contribui, alegando que "a formação das classes sociais é racialmente orientada e a constituição social das raças é economicamente determinada. Racismo e capitalismo não podem ser compreendidos separadamente". A partir dessa realidade, é possível afirmar que gênero, raça e classe são eixos indissociáveis dentro da realidade brasileira, estando nos ombros da mulher negra o peso dessa pirâmide. Certamente, as insurgências reverberarão a partir de mobilizações e da ampliação do movimento negro, que incitaram mudanças nos cenários político e social do país.

O período de escravização durou até 1888. Quando a população negra foi liberta, estava inserida em um sistema

segregacionista, que planejava exterminar os rastros da diáspora africana de inúmeras formas, inclusive por meio do discurso de igualdade. Nesse panorama, as mulheres passaram a viver uma nova situação: o desemprego, a prostituição e a marginalidade. Em seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, Abdias do Nascimento (2016) apresenta o atual lugar destinado à mulher negra, consequência do período escravocrata:

> O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil (NASCIMENTO, 2016, p. 73).

Destarte, vale ressaltar que no Brasil não foram criadas possibilidades de subsistência para a população negra, parcela que foi liberta. Pelo contrário, os(as) negros(as) se viram abandonados(as) e perseguidos(as). Para a mulher negra, nesse cenário de descaso social, a sua única ferramenta de trabalho era o seu corpo. Não foram criadas políticas públicas de amparo ao negro liberto da escravização e sim leis de controle desse corpo negro. Sucedendo à Lei Áurea (1888)[4] e como forma de monitoramento e varredura da população negra para as margens da sociedade, foi criado o segundo Código Penal, em 1890, documento que auxiliava na manutenção dos crimes de racismo e sexismo do Estado para com a população afrodiaspórica. O Código decretou

4 A Lei Áurea declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

como ilegais a vadiagem e o exercício da capoeiragem.[5] Sustentado pelo discurso da moral e dos bons costumes, o decreto foi elaborado já pensando em seus réus, uma vez que a condição de mendicância e desocupação foram exatamente as condições imputadas à população negra, que ergueu o país. O incessante movimento de apagamento da cultura da diáspora africana ficava evidenciado nesse Código Penal. Por vezes, "abordagens violentas da polícia marcaram a proibição da lavagem da igreja do Bonfim, os batuques e cultos do candomblé, as vendagens e toda e qualquer estratégia de trabalho desenvolvido pela mulher negra em Salvador" (AKOTIRENE, 2020, p. 46). Resumindo, a lógica era assim: quando não tinha seus parceiros e filhos apreendidos pela justiça, eram as mulheres negras as prisioneiras. Isso soa contemporâneo?

Era evidente que para o Estado existia uma mancha negra no país, que precisava ser controlada, expulsa e embranquecida. As ações penais fizeram parte do apagamento cultural e populacional. Como estímulo ao branqueamento da população, a ação propulsora mais incentivada era o uso do corpo da mulher negra por homens brancos. Na intenção de clarear a população brasileira, as mulheres negras eram

5 Código Penal de 1890 (Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890). "Art. 399: Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes. [...] Art. 402: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal".

estupradas dando origem a uma categoria mestiça. O que para a população ariana era visto como embranquecimento, Abdias do Nascimento aponta como genocídio:

> O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra foi erguido, como um fenômeno de puro e simples genocídio. Apagamento da parcela negra que causava os desconfortos das pessoas de bem. O problema seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

A voz da mulher continuou a ser calada durante muito tempo, e a educação, que poderia ser usada para a entrada no mercado de trabalho, continuou sendo um impedimento a essa classe. Havia um movimento de escolarização no período noturno com o propósito de civilizar a população liberta. Mas atentem-se para o expediente: ofertar o horário noturno, oposto ao da classe branca, é justamente uma forma de segregar e dificultar o acesso, uma vez que a população negra era trabalhadora durante o dia.

> Tal condição [trabalhadores] pode nos levar a pensar numa preocupação com o disciplinamento dessa mão-de-obra para o trabalho regular, temporalizado, repetitivo, em processo de desenvolvimento nos espaços urbanos. Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores, entre elas, a escolarização, que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada "vadiagem" (COSTA, 2007, p. 5013).

A situação de estudar depois de um dia de trabalho ainda hoje é a realidade de muitas mulheres negras, que deixam

de seguir o caminho da educação por não conseguirem enfrentar essa tripla jornada: mãe, trabalhadora e estudante. A falta que fez uma política educativa de suporte à população afrodiaspórica refletiu durante muitos anos no impedimento ao acesso escolar. A meritocracia, como conhecemos hoje, pesa nos ombros da população negra há décadas, e as iniciativas de incentivo à inserção na ambiência escolar, como a Lei 12.711/2012,[6] e de valorização cultural e identitária, como a Lei 10.639/2003,[7] constroem uma ponte de acessibilidade e pertencimento dessas pessoas, que começam a trilhar um caminho diferente do de seus antepassados.

O avanço educacional e epistemológico da população negra teve participação ativa do Movimento Negro, o qual abarca todas as manifestações políticas presentes desde a colonização, com a resistência da população negra e seu fortalecimento a partir da década de 1970. É importante ressaltar

6 "Art. 3º: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)".

7 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

aqui a atuação de inúmeros movimentos negros[8] durante a ditadura militar, tensionando medidas pertinentes na Constituição de 1988. Nilma Lino Gomes define o Movimento Negro como "um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas – e culturais – distribuídos nas cinco regiões do país" (GOMES, 2017, p.27).

De acordo com Gomes (2017, p. 740), o Movimento Negro contribuiu para mudanças nas políticas educacionais, reformulando os currículos com a implantação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Vivemos o que Giovana Xavier (2019) chama de "primeiras da família". Em grande parte das famílias negras, reverberará esse discurso de inauguração no nicho acadêmico.

As mulheres negras representam 24,4% dos 51,5% da população feminina e 80% das trabalhadoras domésticas. O fato é que elas ainda estão, em sua maioria, nos lares brancos, cuidando de suas famílias. Enquanto os brancos lideram em protagonismo acadêmico e literário – são 84% dos professores universitários –, apenas 6% dos autores negros chegam às prateleiras das livrarias (XAVIER, 2019). Como bem lembra

8 Cabe aqui evidenciar a "efervescência do Movimento Negro durante a ditadura militar". Osmundo Pinho (2003) nos alerta para a existência de diversos grupos em diferentes lugares do país. No Rio Grande do Sul, destaca-se o grupo Palmares; em Campinas, o grupo Evolução, fundado por Thereza Santos e Eduardo Oliveira (1971). Pinho cita também o Festival Comunitário Negro Zumbi (Feconezu), que existe desde 1987 em São Paulo e o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, em São Paulo. De caráter nacional, há o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro), fundado em 1980 em São Paulo; o Instituto de Pesquisas de Cultura Negra (IPCN) no Rio de Janeiro; a Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil (Secneb), entre outros.

Grada Kilomba (2019, p. 34), "não estamos lidando com uma coexistência pacífica de palavras, mas com uma hierarquia violenta, que define quem pode falar e quem pode produzir conhecimentos".

O período colonial e imperial colaborou para a construção da objetificação do corpo da mulher negra. Em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez (1983) explana sobre esse duplo fenômeno em nossa sociedade, responsável por estabelecer os lugares atribuídos à mulher negra: a doméstica e a mulata.[9] O carnaval é uma manifestação simbólica, que colabora para a democracia racial, uma vez que as mulatas são tratadas como as rainhas do território, verdadeiras "Cinderelas do asfalto". No período carnavalesco, o corpo desejado é o da mulher negra, que, em algumas vezes, é representado com fantasias carnavalescas: a famosa "nega maluca". Ser desejada, no entanto, não é sinônimo de ser amada e não representa muito além de uma erotização do corpo negro, comum também nos corpos masculinos. A erotização e o fetiche pela população afrodiaspórica não passam do campo emblemático do prazer físico, distanciando do campo do afeto, porque, assim como no período colonial, "concubinagem tudo bem; mas casamento é demais" (GONZALEZ, 1983, p. 229).

---

9 O termo mulata é usado por Lélia Gonzalez (1983) definindo a mestiçagem e a mulher de corpo atraente e cobiçado, algo equivalente ao "Mulata tipo exportação". Recentemente, estudos apontaram que o conteúdo da expressão tem origem na palavra mula (que é a mistura de cavalo com jumenta ou vice-versa). Isso embute na palavra teor racista e seu uso precisa ser repensado no vocabulário brasileiro.

Por isso, as mesmas pessoas que desejam os corpos negros no carnaval oferecem o elevador de serviço no cotidiano, pensando que o lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis situadas nos mais belos recantos da cidade [...] enquanto [o] do negro é o oposto evidentemente: das senzalas às favelas, cortiços, invasões, alagados, conjuntos habitacionais (GONZALEZ, 1983, p. 232). Com essa análise sobre os espaços destinados às mulheres negras, feita por Lélia Gonzalez, vale lembrar que as barreiras educacionais contribuem para a manutenção desses lugares.

É importante dizer que o corpo negro no lugar de poder causa estranhamento, exatamente, porque os espaços sempre foram categoricamente definidos. Angela Davis (2011 apud RIBEIRO 2016, p. 3) frisa bem essas definições quando diz que "é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe". Felizmente, a expansão na ocupação desses espaços vem acontecendo, mesmo que lentamente, e é claro que as políticas públicas foram importantes nesse processo gradativo. O poder político tem sido fundamental na movimentação dessas bases estruturais. O primeiro passo para esse avanço foi o direito de participar ativamente da maior manifestação da cidadania popular, o voto. As pessoas negras tiveram direito à escolha de seu representante governamental tardiamente, em 1934,[10] ou seja, negros foram inseridos no processo democrático da nossa sociedade há apenas 84 anos. Antes disso, não sendo

10 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). "Art. 108: São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

eleitores, pouco se pensava em estratégias de reparação ou de suporte à população da diáspora africana. O direito ao voto veio concomitantemente para a população negra e para as mulheres. Assim, as mulheres negras também puderam exercer esse direito, desde que alfabetizadas. Esse primeiro passo de inserção da mulher na democracia mostrou que ser atuante nesse campo era fundamental para a representatividade e conquistas na República Federativa do Brasil.

Assim que o avanço na política foi iniciado, a partir do poder do voto, houve um primeiro passo para a mulher negra. Em 1935, Antonieta de Barros ocupou o prestigioso espaço de primeira deputada negra do Brasil. Ocupar esse espaço de poder e decisões foi muito importante, exatamente pela representatividade de sua origem. Antonieta era filha de uma família negra monoparental – sua mãe era uma escrava liberta – e estudou por incentivo de um amigo da família, que acreditava em seu potencial, tendo arcado com os custos de seu estudo. Logo que se formou na "escola normal".[11] Nesse universo, vale pensar que, entre os analfabetos, a superioridade numérica, incontestavelmente, encontrava-se entre mulheres e negros, ou mulheres negras (BESTER, 1997).

Em 1932, antes de alcançar o cargo de deputada, Antonieta queria investir em sua caminhada acadêmica e pretendia iniciar uma graduação, mas a única faculdade de direito era exclusiva para homens. Seu posicionamento crítico ao

11 Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Permite que pessoas analfabetas exerçam o direito ao voto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc25-85.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

patriarcado sempre foi uma de suas características pontuais: "inferior aos próprios irracionais, doméstica e domesticada, se contentará, eternamente em constituir a mais sacrificada metade do gênero humano?" (ILHA, 1934, p. 1). A sua candidatura se constituiu por uma fala inflamada sobre a educação e sua origem de mulher negra periférica. Sobre a candidatura de Antonieta de Barros, o jornal A Gazeta, em abril de 1934, publicava: "[...] a sua inclusão na chapa pelo Partido Liberal Catarinense foi, incontestavelmente, a maior conquista até hoje assinalada pelo feminismo em nossa terra [...]" (A MULHER NA..., 1934, p. 1). Dentre as maiores contribuições dessa deputada no cenário político, está a implementação do dia 15 de outubro como o Dia do Professor. A escolha da data faz referência ao decreto de Dom Pedro I, que instalou no Brasil as Escolas de Primeiras Letras naquele mesmo dia de 1827. Vale ressaltar que o movimento do feminismo negro no Brasil teve início no final da década de 1970. No entanto, a mulher negra já protagonizava lutas feministas, influenciadas pela figura de Antonieta de Barros.

Foi nesse cenário de manifestações políticas da década de 1930 que as primeiras mudanças começaram a acontecer em prol da população da diáspora africana. Claro que não devemos romantizar as lutas que foram impulsionadas pela opressão de uma classe hegemônica, que operou em abuso do corpo negro, mas é importante enfatizar que as bases podem ser abaladas a partir de movimentos sociais e políticos. As mobilizações aconteciam e eram canalizadas principalmente

pela chamada imprensa negra,[12] antes mesmo da abolição: eram os abolicionistas literários.

As inquietações dessa parcela da população foram fortemente marcadas pela criação de um movimento negro com deliberações mais evidenciadas: a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB, criada em 1931, tinha como objetivo "conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira" (LEITE, 2017). A instituição era uma ferramenta potente, que capacitava a população negra no combate ao racismo, uma vez que existiam, em sua logística, cursos de formações políticas e socioeducativas. Mas e as mulheres? Como era a sua participação nesse movimento? Segundo o antigo ativista Francisco Lucrécio (1989, p. 37), elas "eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram de mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento". Em 1936, a FNB se transformou em partido político, na intenção de catalisar os votos da população negra e eleger políticos com a empatia dos eleitores dessa classe, mas sua perigosa aproximação das ideias fascistas acarretou o término do

---

12 Alguns desses jornais foram: A Pátria, de 1899; O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918, e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903; O Getulino, em 1923; O Clarim da Alvorada, A Raça (1935), O União (1918) e O Exemplo (1892).

processo de fundação em 1937.[13] Segundo depoimento de Abdias Nascimento (1976), "como movimento de massas, foi a mais importante organização que os negros lograram após a Abolição da Escravatura em 1888". Sobre o fim do movimento, Abdias relata que:

> O fracionamento da FNB ocorreu devido à polarização política de suas lideranças: Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978) liderava o Movimento Patrianovista de caráter nacionalista, monarquista conservador e tradicionalista, alinhando-se à Ação Integralista Brasileira; e José Correia Leite (1900-1989), que se filiava à corrente socialista (NASCIMENTO, 1976).

Com o fim da Frente Negra Brasileira, o movimento negro foi enfraquecido e racismos científicos, institucionais, cotidianos e religiosos, balizados pelo seu pilar, o estrutural, fortaleceram-se, excluindo o negro do mercado de trabalho e do convívio cotidiano. Nos anúncios de emprego em jornais, era comum haver a famosa chamada: "Precisa-se de empregada, de preferência que não seja de cor". Essa era uma forma de manter a população negra em sua condição de marginalizada, e a mulher negra, que se mantinha no lugar

13 Sobre este ano, é preciso entender que "Vargas, em 1937, às vésperas das eleições que deveriam escolher o novo presidente da República, empurrou o Brasil para oito anos de ditadura com a divulgação de um plano denominado Plano Cohen e quase não enfrentou reações. Para que isso acontecesse, foi indispensável muito cálculo político, uma boa dose de sangue-frio e uma notação capaz de, com frequência, recuar um passo para avançar dois. Ele manobrou os parlamentares e enquadrou presidentes estaduais. Vargas também controlou milimetricamente a competição política entre seus possíveis sucessores, cuidou de não desperdiçar forças e apostou na fragilidade das práticas democráticas do país" (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.357-358).

de doméstica, ainda perdia espaço caso concorresse com uma mulher branca.

A partir da inserção do negro no cenário político, as mudanças começaram a estar em certa medida ao alcance do eleitor e do cidadão, que se indignava com o racismo violento presente no Brasil. Incitada por um acontecimento racista contra uma bailarina norte-americana negra, em 1951, foi criada a Lei Afonso Arinos.[14] A cena discriminatória aconteceu com a artista reconhecida internacionalmente Katherine Dunham, que havia feito reserva em um hotel de São Paulo e teve sua hospedagem recusada em razão de sua cor. Katherine denunciou a atitude racista, causando uma repercussão negativa e fomentando protestos em todo o país.

A Lei Afonso Arinos, sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, foi criada para coibir episódios racistas. A partir dela, anúncios de emprego, por exemplo, foram proibidos de selecionar as pessoas de acordo com a cor de pele. A lei leva o nome do então deputado federal que criou o projeto, Afonso Arinos. O deputado, nessa fase política, posicionava-se contra a discriminação racial, mas em seu histórico de escritor, pode-se perceber contradições nessa afirmativa. Em algumas passagens de ensaios produzidos pelo autor, esse contrassenso pode ser notado, a exemplo da obra Conceito

---

14 Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raças ou de cor. Em "A escalada", Afonso Arinos diz que "o causador principal da lei contra a discriminação" foi um motorista negro que servia sua família havia trinta e cinco anos e que fora impedido de entrar numa confeitaria em Copacabana, fato que coincidiu com o episódio envolvendo Katherine Dunham (cf. FRANCO, 1965, p. 178).

de civilização brasileira, escrito em 1936, em que Arinos atribui características negativas da sociedade brasileira aos "resíduos índios e negros", ou seja, "aqueles elementos, já assimilados, que, por traços distintivos identificáveis, traem, com mais segurança, as suas origens" (FRANCO, 1965, p. 134). O protagonismo na criação da lei, assim como em muitas conquistas do Movimento Negro, pode ter sido tensionado pela população afrodiaspórica. Abdias do Nascimento acredita que essa conquista é reflexo da resistência da população negra, pois o projeto vinha "ao encontro de uma velha aspiração dos lutadores negros do Brasil" e representava "mais um triunfo na grande campanha de libertação que vem se processando no Brasil" (NASCIMENTO, 2003, p. 114-115). A busca por atender às demandas da população da diáspora africana pode ser entendida como algo intrigante, principalmente com o advento da instauração dos eleitores negros na democracia brasileira.

A partir da década de 1960, nos países norte-americanos, as bases opressoras racistas começaram a ser derrubadas em diversas movimentações, que acabaram por refletir no Brasil. Líderes como Martin Luther King e Malcom X incentivaram movimentos que acarretaram a derrubada das leis segregacionistas (1964). O partido dos Panteras Negras foi criado em 1966, e suas manifestações, com o lema "poder para o povo", instituíram uma nova corrente baseada na valorização da cultura e identidades afrodiaspóricas. No Brasil, essa campanha chegou como uma nova forma de se pensar as identidades brasileiras e as ideias estéticas, musicais e políticas, com a transformação da juventude, que começava

a ser vista como ameaça pela ditadura civil-militar.[15] Existia o receio de o discurso étnico-racial abalar o valor democrático brasileiro: “vale notar que a reação do grande público em face do soul foi de surpresa e temor (mas a polícia sempre esteve lá para garantir a ordem)” (GONZALEZ, 1982, p. 33). O movimento soul dividiu espaço com associações emergentes naquele período, restaurando os movimentos negros. Os primeiros foram a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) e o Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA).

Impossível falar da mulher negra e não incluí-la nos movimentos negros brasileiros incitados a partir da década de 1960. Voltamos a recorrer à Lélia Gonzalez, que, como intelectual negra e militante, contribuiu nas mobilizações e tensões daquele período, culminando na criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Lélia atravessou um processo de tomada de consciência motivada pela sua falta de pertencimento na sociedade, que passou pela sua identidade social, política e estético-corpórea. Antes desse atravessamento, Lélia buscava um encaixe, usando inúmeras estratégias, como o uso de perucas e de roupas em tons claros, rejeitando as expressões culturais da diáspora africana. Ainda hoje, o corpo negro é criticado quando não se apresenta de acordo com os moldes estabelecidos com base nos padrões europeus.

Em 1978, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento organizaram um documento, o manifesto do

15 A ditadura civil-militar foi um regime político instaurado em 1964 e durou até 1985. Nesse período, o autoritarismo, a censura e a tortura foram práticas comuns do governo.

Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Esse manifesto foi lido publicamente no dia 7 de julho, nas escadarias do Teatro Municipal, e marcou o Movimento Negro brasileiro como sendo um dos momentos mais simbólicos da militância negra. Esse episódio inaugurava o Movimento Negro Unificado, mobilizando as estruturas brasileiras em pleno período ditatorial. Após o episódio do Teatro Municipal, manifestações e mobilizações contra o racismo brasileiro se tornaram uma realidade (RATTS; RIOS, 2010).

O movimento, que tinha como diretora executiva Lélia Gonzalez, investia em encontros com embasamento e fortalecimentos identitários da diáspora africana. A própria Lélia percebia a importância das formações presentes. Em uma avaliação, ela relata: "eu acho que a contribuição foi muito positiva, no sentido de que nós conseguimos sensibilizar a sociedade como um todo, levamos a questão negra para o conjunto da sociedade brasileira" (MARXISTS.ORG, 2020). O MNU teve um importante significado na história do Movimento Negro. Até a sua criação, estava consolidado o mito da "democracia racial" no Brasil. A principal tensão criada pelo movimento era a de despir o país dessa farsa.

Relembrar o processo de formação do Movimento Negro brasileiro contribui para a compreensão do feminismo negro, que surgiu justamente com as mobilizações antirracistas. Diante da ascensão militante no campo racial, foi percebido pelas mulheres negras que elas não eram contempladas e que os homens negros dominavam o discurso. Além disso,

foi se percebendo a divergência nas práticas desses homens, que ainda escolhiam as mulheres brancas para o casamento e, por mais que houvesse o discurso de orgulho identitário negro, o padrão belo se mantinha nos moldes brancos. Os anos seguintes à criação do MNU foram de inserção da mulher negra nas pautas raciais, associando grupos de mulheres ao movimento.

> Os anos seguintes testemunharam a criação de outros grupos de mulheres negras (Aqualtune, 1979; Luiza Mahin, 1980; Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, 1982) que de um modo ou de outro foram reabsorvidos pelo Movimento negro. Todas nós, sem jamais termos nos distanciado do movimento negro, continuamos a discutir as nossas questões específicas junto aos nossos companheiros que muitas vezes nos tentavam excluir dos níveis de decisões, delegando tarefas mais femininas. Desnecessário dizer que o MN não deixava (e nem deixou ainda) de reproduzir práticas originárias mistas, sobretudo no que diz respeito ao sexismo (GONZALEZ, 1985, p. 100).

O ressurgimento de pautas antirracistas a partir do Movimento Negro abriu possibilidades de inclusão do feminismo negro nas agendas políticas. Em 1983, a partir da necessidade de um grupo autônomo, foi criado o Nzinga Coletivo de Mulheres, com a coordenação de Lélia Gonzalez. O principal objetivo do coletivo era o de "trabalhar com mulheres negras de baixa renda" (RATTS; RIOS, 2010, p. 98). A maneira como o Nzinga dialogava com as bases opressoras de raça, classe e gênero em suas pautas fortaleceu o movimento de mulheres negras, que começaram um processo de criticidade ao feminismo hegemônico. Elas queriam um discurso que fosse para além da igualdade de gênero. Caminhando para

o fortalecimento político, Benedita da Silva, vereadora no Rio de Janeiro, tornou-se uma aliança poderosa para o Nzinga. A grande discussão do momento era “meu corpo me pertence. E o corpo da mulher negra da comunidade era um corpo que precisava ir para a fila pegar água de madrugada” (BAIRROS, 2006, p. 42). O apoio de Benedita da Silva às mobilizações ampliou a notoriedade do nicho da mulher negra e periférica no campo político, tratando a opressão dessa classe de forma interseccional. A partir de então, as produções acadêmicas, literárias e cinematográficas começaram a valorizar novas consumidoras: as mulheres negras.

Não podemos deixar de reconhecer que existe uma influência estadunidense na formatação do feminismo negro brasileiro com potentes vozes que corroboraram para a solidificação desse segmento. Nos países norte-americanos, o feminismo negro surgiu da falta de identidade da mulher negra com as reivindicações do feminismo hegemônico na década de 1970, que buscava a equidade das mulheres em relação aos homens, ignorando que a relação de opressão era estrutural, partindo principalmente da colonização. Angela Davis foi o maior expoente do feminismo negro no mundo. A filósofa que, associada ao partido dos Panteras Negras, cunhou um caminho militante não apenas epistêmico, como também com ações práticas, impactava aonde chegava pela sua persistência e coerência em seus ideais políticos. Articulando classe, raça e gênero, a autora – que já trabalhava a interseccionalidade mesmo antes desse termo ser difundido – compreendia que existiam intersecções que oprimiam as mulheres.

Para endossar o time das colaboradoras norte-americanas que contribuíram para o fortalecimento do feminismo negro, elencamos bell hooks e Patrícia Hill Collins. Ambas comungam das ideias de Angela Davis e, através de suas obras, consolidaram um campo que, mesmo ativo, mantinha-se apagado. No que se refere ao feminismo, bell hooks explica que, no início, causava certo estranhamento às suas colegas negras, que indagavam como ela se aliava a um movimento racista. Ela respondia: "a pergunta é como mulheres racistas podem dizer que são feministas?" (HOOKS, 2020, p. 306). Sobre as políticas sexuais, Patrícia Hill Collins afirma que, "relativas à condição da mulher negra, [elas] mostram que pressupor que o gênero afeta todas as mulheres da mesma maneira é uma falácia – raça e classe importam e muito" (COLLINS, 2019, p. 369-370). Pautado nos fundamentos de que as questões femininas precisam analisar fundamentos raciais, o feminismo negro e interseccional vem sendo sedimentado, informando às mulheres negras que os incômodos vividos por elas até então devem ser questionados a partir das ações colonizadoras, impulsionando-as a irem além.

Quando Audre Lorde (2015, p. 20) afirma que "o peso do silêncio vai terminar nos engasgando", ela se refere ao silêncio que paira nas vivências e culturas negras. Djamila Ribeiro é uma filósofa brasileira contemporânea, que, em seu processo de formação acadêmica, enfrentou dificuldades em encontrar literatura negra para composição de sua dissertação. As chamadas literaturas negras sempre estiveram presentes desde o período colonial. No entanto, essas escritas eram emudecidas e anuladas, acarretando a pouca valorização desse segmento literário. O nicho de intelectuais negras

escritoras tem aumentado, e as representantes brasileiras fomentam indagações que vêm provocando inquietudes, principalmente no setor jovem que promove maior visibilidade dessas tensões pelas redes sociais, canalizando posicionamentos políticos e democratizando as informações.

As ciências e a academia têm movimentado suas bases, indagando o formato perpetuado por anos e encaixando a mulher negra em seu arcabouço. Essa introdução não é simples, uma vez que a estrada, como vimos, é dificultosa pelo próprio sistema. O time formado por Maria Firmino dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Giovana Xavier, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Nilma Lino Gomes, entre tantas outras, vem para mostrar que a força da ancestralidade feminina introduziu a mulher negra em lugares antes impensáveis. Nunca será possível esquecer que "a escravidão foi muito mais que um sistema econômico; ela moldou condutas, definiu hierarquias sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência" (FRAGA, 2006, p. 119). Mas vale lembrar que, enquanto passavam, nossas representantes negras foram deixando um legado de lutas e de conquistas. É importante que essa herança se mantenha para o desfrute das próximas gerações, uma vez que a igualdade não foi alcançada.

A pergunta feita por Sojourner Truth em 1851, "E eu não sou uma mulher?", repercute até hoje em nossa realidade. Nunca fomos mulheres? Se nos foi vetado o direito de sermos mães, cuidarmos e educarmos nossas crianças, preocupar-nos com nossos lares e nos dedicarmos ao amor, não somos mulheres? A igualdade imposta em nossos corpos guerreiros

desde o período colonial não deu oportunidade à vivência do amor, como bem colocado por bell hooks (2020, n.p.): "a escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade". Ser prático pode significar anular as questões ligadas ao campo emocional. Para além disso, o discurso de Truth capta a voz enfurecida de alguém que teve como inimigo as estruturas sociais da época. O questionamento que fica depois deste passeio pela história é: seremos mulheres?

REFERÊNCIAS

A mulher na constituinte estadual. **A Gazeta**. Florianópolis, ano 1, n. 186, p. 1-3, abr. 1934. Disponível em: http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/agazeta/1935/GAZ1935186.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

AKOTIRENE, Carla. **Ó paí prezada**. São Paulo: Pólen, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ARRAES, Jarid. **As lendas de Dandara**. São Paulo: Cultura, 2016.

BAIRROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzales. *In*: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn (org.). **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas; Criola; Global Exchange, 2006. p. 42.

BARROS, Surya A. Pombo de. História da educação da população negra no Brasil: estado da arte (1989-2010). *In*: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (org.). **Histórias da educação da Paraíba:** rememorar e comemorar. João Pessoa: EdUFPB, 2012. p. 161-174.

BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 11-22, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal [de 1890]. Rio de Janeiro: Sala das Sessões do Governo Provisório, 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.390, 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2019.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jan./abr. 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Ana Luíza J. À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Tema: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Eixo temático: História da Educação, p. 1-6. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-2948-int.pdf. Acesso em: 8 ago. 2008.

D'ANGELO, Helô. Quem foi Maria Firmino dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira. **Cult**, São Paulo, 10 nov. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis. Acesso em: 14 out. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**. Campinas: EdUnicamp, 2006.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **Conceito de civilização brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. **Revista Afrodiáspora**, São Paulo, Ipeafro, v. 3, n. 6/7, p. 94-104, 1985.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia; HANSEBAL, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HAACK, Marina Camilo. Maternidade e escravidão: disputas, agências e experiências. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30, 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: Associação Nacional de História, 2019. Tema: História e o futuro da educação no Brasil. Eixo temático: Emancipações e pós-abolição: sociabilidades, trabalho, racialização e memórias da escravidão e da liberdade, p. 1-13. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565712073_ARQUIVO_ANPUH_MarinaCamiloHaack.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

ILHA, Maria. Farrapos de ideias. **República** (Órgão do Partido Liberal Catarinense). Florianópolis, ano 1, n. 30, abr. 1934.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010:** famílias e domicílios: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 13 dez. 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LÉLIA Gonzalez: uma mulher de luta. Entrevista ao Jornal MNU. **Marxists.org**, [*s. l.*], 11 nov. 2020. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/gonzalez/ano/mes/91.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

LEITE, Carlos Alberto S. da Costa. A Frente Negra Brasileira. **Geledés**, São Paulo, 14 dez. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/. Acesso em: 6 nov. 2021.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. Comunicação de Audre Lorde no painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977. **Geledés**, São Paulo, 28 mar. 2015. Disponível em: www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/amp. Acesso em: 19 maio 2021.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos**. [*S. l.*]: Difusão Herética, [2013]. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

LUCRÉCIO, Francisco. Memória histórica: a Frente Negra Brasileira. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 3, n. 83, p. 332-342, 1989.

MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da província de São Paulo:** a pluralidade de um espaço esquecido (1847-1890). 1990. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e58787. Acesso em: 26 abr. 2021.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, San Francisco, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia M. **Lélia Gonzalez:** retratos do Brasil negro. São Paulo: Summus, Selo Negro, 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Karla Cristina Eiterer; ROCHA, Enilce do Carmo Albergaria. A literatura e a representação feminina em Dandara, a heroína negra de Palmares. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 43-54, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/28903. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTANA, Bianca. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. [Entrevista com Sueli Carneiro]. **Cult**, São Paulo, n. 223, 9 maio 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/. Acesso em: 6 nov. 2021.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. **Revista Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 7-32, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31232. Acesso em: 12 out. 2022.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

STAMPP, Kenneth M. **The peculiar institution:** slavery in the Antebellum South. Nova York: Vintage, 1956.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

CAPÍTULO 8

“Tornar-se mulher”: construções de si nos coletivos de resistência

Rayane Silva Guedes

Introdução

A palavra mulher pode imprimir diferentes significados a partir das subjetividades individuais marcadas por condições específicas, mas também faz parte de uma compreensão coletiva, construída a partir de diferentes discursos e vivências comuns. É uma questão que ainda se desenvolve e também por isso mostra-se tão relevante, já que a História, a política e os diferentes espaços públicos foram muito dominados pelo masculino, na medida em que as mulheres foram relegadas ao ambiente familiar, compreendido como um espaço inferior no desenvolver da produção humana.

O sistema de dominação patriarcal impôs, especialmente, à mulher o espaço privado. Assim, silenciadas – não somente elas, mas principalmente –, são invisibilizadas nos acontecimentos e fatos históricos (PERROT, 2007), nas produções literárias, nas teorias acadêmicas. Apenas recentemente foi possível que as mulheres elaborassem coletivamente sua perspectiva única dos acontecimentos e mesmo da concepção do que é ser mulher. Um marco importante nas elaborações feministas é a década de 1980, quando há grupos, coletivos de mulheres negras dos EUA e do "terceiro mundo", que questionam a "identidade mulher", as questões sociais envolvidas e mesmo políticas, de acordo com Adriana Piscitelli (2009). Mesmo a primeira onda feminista ocorre em meados do século XIX e início do XX, já que é nesse momento, inclusive com a Revolução Industrial, que surgem melhores condições de organização das mulheres como resultado de um processo histórico e sociológico, que contempla diferentes campos de atuação e pontos de vista, não em aspectos biológicos e naturais, tampouco nos discursos masculinos, médicos ou

religiosos. A exemplo disso, Michelle Perrot (2007) demonstra, no trabalho *Minha história das mulheres*, a necessidade de se escrever sobre tal produção e de como as mulheres romperam o silêncio.

Também, os saberes hegemônicos refletem a classe, a cor, o gênero daqueles que, tidos como "vencedores", impõem uma visão de civilização em oposição à barbárie. Assim, o eurocentrismo, a divisão entre povos desenvolvidos e em desenvolvimento, ou mesmo não desenvolvidos, é uma forma de negar e mesmo de inferiorizar saberes, corpos e sujeitos oprimidos e silenciados. Dessa forma, há relevância em voltar o olhar para o Sul do planeta, não apenas geograficamente, mas no reconhecimento das trajetórias dos imigrantes, negros, LGBTQIA+,[1] povos originários e as mulheres, de modo a valorizar o conhecimento que produzem. Principalmente, frente à urgência de buscar projetos mais equânimes de sociedade.

Nesse sentido, a organização e a resistência de diferentes coletivos compostos por esses sujeitos são uma possibilidade de enfrentamento à opressão e exploração. Participar de coletivos e movimentos sociais permite inclusive que aquelas pessoas possam reelaborar uma identidade pessoal e coletiva, no fazer-se do exercício da ação política e coletiva. A potência de poder ressignificar, por exemplo, o que é ser mulher, de adquirir uma nova compreensão de si, mas também do mundo, a partir de uma educação baseada em critérios de libertação e emancipação.

1 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

Delimita-se que a palavra gênero, nesse caso, não é utilizada como sinônimo de mulher – cis ou trans –, pois compreende-se que a palavra gênero expressa diferentes dimensões sociais, mas também naturais, como evidencia Judith Butler (2000). Como afirma a autora, os padrões normativos atuam de modo a esperar dos sujeitos um comportamento, identidade e expressão, que estejam de acordo com o sexo biológico. Mas, como delimita Joan Scott (1995), na década de 1980, esse termo se tornou popular e começou a ser utilizado com grande referência nos trabalhos acadêmicos, inclusive pela necessidade de ganhar reconhecimento, vistas as dificuldades encontradas na área acadêmica. Então, gênero é utilizado aqui no interesse de abarcar essa pluralidade de estudos. Assim, objetivou-se investigar a relação entre os estudos feministas na sociedade e o desenvolvimento de novos saberes necessários à construção histórica do conceito de gênero, bem como analisar de que forma a valorização e elaboração de saberes não hegemônicos nos estudos sobre gênero na academia e nos coletivos feministas podem contribuir para uma unidade na luta contra a opressão e exploração.

Para isso, realizou-se um recorte teórico a partir da leitura de *Mulheres, classe e raça*, de Angela Davis (2016), e de textos do livro *História das mulheres no Brasil*, organizado por Mary Del Priore (2004). Outros referenciais contribuíram para a análise, a fim de estabelecer uma relação ampla com o que vem sendo elaborado na área. Além disso, apresenta-se uma análise exploratória de três coletivos de resistência em Minas Gerais, por meio do método comparativo constante (BOGDAN; BIKLEN, 1994): o coletivo Flores de Resistência, o grupo Desencarcera

MG, e BH em Ciclo. A coleta de dados foi realizada através da rede social *Instagram*, na perspectiva da internet como um espaço de organização e de avanço da quarta onda feminista, como defende Fernanda Rocha (2017). Assim, a própria escolha da metodologia se ancora no movimento de perceber os espaços que vêm sendo ocupados pelas mulheres e que são ressignificados.

As mulheres e a produção de saberes

As condições à que estão/estiveram historicamente submetidas – o discurso hegemonicamente masculino, branco, heteronormativo e a ausência de uma história própria – exigiram que as mulheres produzissem, a seu modo, novos saberes, reescrevendo suas trajetórias. Segundo Michelle Perrot (2007), a história das mulheres, escrita sobre um período longo, tinha mais ou menos 30 anos. Ou seja, os estudos de maneira mais sistemática, que investigam não somente narrativas individuais, mas a presença das mulheres no mundo e sua atuação de forma mais geral são ainda recentes e exigem, inclusive, outros métodos de pesquisa e diferentes abordagens.

O "mito da inferioridade da mulher" foi reforçado e elaborado de modo que, até nos estudos atuais, precisa ser combatido, apesar de as mulheres sempre terem demonstrado sua força e contribuição para a sociedade, desempenhando papéis fundamentais, com grande valor social. Evelyn Reed descreveu como as atividades desempenhadas pelas mulheres foram essenciais para o desenvolvimento humano, permitindo "a transição do reino animal ao humano" (REED, 2008, p.

5). A própria questão da maternidade, muitas vezes utilizada para reforçar o mito, na verdade foi o que deu condições para que elas desenvolvessem diferentes habilidades, como a provisão de alimentos para a manutenção da existência, o desenvolvimento de técnicas de domesticação de animais, a agricultura. Ou ainda no período "primitivo",[2] elas se fizeram no trabalho construtoras, arquitetas, médicas, cientistas, ceramistas e artistas. Muitas mudanças acompanham a transição dessa época até o século XVII estudado por Lúcia Tosi (1998), mas a autora demarca como é especialmente nesse momento que muitos dos saberes produzidos pelas mulheres são criminalizados, justamente na Revolução Científica[3] na Europa. Principalmente a "mulher sábia",[4] então, era perseguida. "Afirmava-se que dada sua fraqueza física e moral, sua limitada inteligência, sua carência de raciocínio, sua sexualidade incontrolável e sua lubricidade, a mulher era a vítima privilegiada de Satã" (TOSI, 1998, p. 375). Então, "a caça às bruxas" foi uma ação política voltada para o processo de aculturação dos meios rurais, e as mulheres foram ainda mais impedidas de exercer seus conhecimentos, de compartilhar saberes derivados da experiência e da transmissão de

---

2 Primitivo refere-se ao período da pré-história, aproximadamente entre 3 milhões de anos a.C. e 4 mil anos a.C. As análises de Evelyn Reed (2008) sobre o desenvolvimento das atividades desempenhadas pelas mulheres nesse período se baseiam no trabalho de etnólogos, antropólogos e arqueólogos.

3 A Revolução Científica se desenvolve do século XV ao XVIII e permite um avanço no pensamento científico, através da elaboração de técnicas e métodos, mas também de uma nova compreensão de ciência embasada em novos pressupostos matemáticos.

4 "[...] mulher sábia ou homem sábio, bruxa ou bruxo, curandeiro ou curandeira" (TOSI, 1998, p. 374) eram aqueles(as) que praticavam a magia benéfica por meio da adivinhação, da medicina popular e mesmo da obstetrícia.

gerações. Posteriormente, com o aumento da preocupação com uma educação para as mulheres e meninas, é que se começa a solidificar a presença das mulheres na ciência, mas ainda em moldes e espaços fundamentalmente masculinos.

Dessa forma, Guacira Louro (2003) ressalta que a Ciência sempre foi feita por homens ocidentais, brancos e da classe burguesa. Por isso, apesar do discurso de uma ciência neutra, objetiva, os teóricos falaram em nome de todos, como se fosse possível que eles representassem os interesses da humanidade como um todo. Então, uma epistemologia feminista passa por tomar uma identidade e um posicionamento que questiona a ciência como algo neutro ou mesmo imparcial. Também a forma de fazer pesquisa foi modificada a partir do pressuposto de que é possível trabalhar com categorias de análise instáveis, de maneira a permitir a crítica como forma de construção. Assim, "supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência; aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação auto-crítica constante – mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo" (LOURO, 2003, p. 145-146). Além disso, no Brasil, as pesquisas vão refletir a relação dos(as) pesquisadores(as) com os movimentos sociais e diferentes formas de organização coletiva, bem como se preocupar com os grupos geralmente silenciados.

Por isso, exigiu-se e exige-se de quem faz pesquisa sobre gênero, mas também dos sujeitos que participam das investigações, produzir saberes por meio do estudo e da pesquisa sobre o tema, independentemente da relação

que estabelecem, de maneira mais formal ou não. Também Boaventura de Sousa Santos (1999) defende o interesse da Ciência em comunicar-se com o senso comum e, em certa medida, possibilitar sua mudança, o que Paulo Freire (1996) também indicava como uma transição entre o saber ingênuo e o saber crítico. Tal movimento também acontece nos estudos femininos, possibilitando o questionamento da função e das tarefas do(a) pesquisador(a) a partir do momento em que quem pesquisa se sensibiliza a reconhecer saberes não hegemônicos e grupos antes não valorizados, a perceber a instabilidade do conhecimento e das "verdades científicas", em contraponto com a anterior racionalidade defendida, assim como o compromisso não apenas com a produção científica, mas com a contribuição que podem fornecer às mudanças sociais, políticas.

Mas não somente isso. A pesquisa feminista contribui para o encontro de outras relações de poder e de organização social, demandando o delineamento de estratégias de elaboração teórica, como delimita Guacira Louro (2003, p. 148-149):

> Se "o pessoal é político", como expressa um dos mais importantes *insights* do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois "o político também é pessoal" – nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social (LOURO, 2003, p. 148-149).

Então, a própria necessidade de compreender a opressão a que estavam/estão compelidas faz com que criem

ferramentas teóricas para explicar a origem de categorias e conceitos como os de opressão, patriarcado, feminismo. Isso se dá principalmente na segunda onda feminista, em 1960, na qual a elaboração e mesmo contraposição entre natural e social se desenha (PISCITELLI, 2009). Isso não significa que antes as elaborações feitas por grupos feministas, inclusive na primeira onda, não discutiram também as questões das mulheres, mas é importante perceber que, em cada época, há um tipo de elaboração possível, de acordo com as condições históricas. Então, mesmo a formação de mais mulheres na academia possibilita que elas se unam aos campos de atuação política dos movimentos sociais e aprofundem as elaborações a respeito das questões de gênero (LOURO, 2003). O termo gênero nem sempre foi utilizado de forma semelhante e também não somente reflete as questões das mulheres,[5] mas foi elaborado a partir das reflexões na luta social:

> As feministas utilizaram a ideia de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vividas pelas mulheres [...]. Foi, portanto, a partir de uma luta social que surgiu uma contribuição teórica fundamental para o pensamento social. Nessa elaboração, aspectos presentes na longa história de reivindicações feministas, relativos à dominação masculina, articularam-se a noções teóricas que procuravam mostrar como as distinções entre feminino e masculino são da esfera do social (PISCITELLI, 2009, p. 125).

5 Guacira Louro (2003, p. 23) afirma que: "na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando." O fato de se considerar os aspectos sociais não pretende negar o biológico, mas compreender como o social atua em relação com o natural.

Assim, percebe-se que há saberes frutos da articulação entre a produção teórica e a organização social das mulheres na defesa de seus direitos, mesmo que semelhantes saberes ao longo do tempo possam se modificar. E, ainda, que os conhecimentos elaborados não reflitam o conjunto de produções, ou mesmo de pensamentos em torno do tema, já que a própria questão do conceito de gênero se modifica a partir da trajetória do movimento feminista e também das vertentes[6] ou linhas de pensamento, construídas na experiência organizativa em conjunto com as formações teóricas.

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) também enfatizam a contribuição dos estudos feministas, em especial para a pesquisa qualitativa. A partir da ampliação dos objetos de pesquisa, a contribuição mútua ocorreu também porque a pesquisa qualitativa permitia às investigadoras a análise da questão da mulher como ponto central, "recorrendo à observação participante, à análise de documentos, à investigação sobre histórias de vida e às entrevistas em profundidade [...]" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 43-44). Mas também a observação das novas categorias e objetos de pesquisa mobilizou mudanças metodológicas, fazendo com que houvesse uma preocupação maior com a relação entre os investigadores, os sujeitos e as consequências políticas.

Tais mudanças metodológicas permitiram repensar as questões éticas, a proximidade dos(as) pesquisadores(as) com

6 Joan Scott (1995) demarca, por exemplo, três abordagens teóricas de historiadores/as feministas: que procuram explicar as origens do patriarcado; críticas feministas e marxistas; pós-estruturalismo francês, teorias anglo-americanas de relação do objeto que se baseiam nas escolas de psicanálise.

os(as) sujeitos(as) e, ainda, a maneira como eles são analisados, de modo que as pesquisas pudessem ser elaboradas de forma cooperativa entre ambos, já que, segundo os autores, os(as) pesquisadores(as) "estabelecem diálogos com os sujeitos relativamente ao modo como estes analisam e observam os diversos acontecimentos e actividades, encorajando-os a conseguirem maior controlo sobre as suas experiências" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Então, em certa medida, a troca entre sujeitos e investigadores(as) também estabelece uma relação de aprendizado mútuo e de produção de saberes, inclusive devido à necessidade, muitas vezes, de analisar categorias instáveis, situações não previstas ou pontos de vista ainda não aprofundados. Além disso, trabalha com métodos como autobiografia e entrevistas, que permitem dar voz também aos participantes, possibilitando um processo reflexivo e crítico em tais sujeitos, tal como Santos (1999) e Louro (2003) enfatizam.

Por isso, ao realizar o recorte teórico a partir dos livros *Mulheres, raça e classe* e *História das mulheres no Brasil*, é possível depreender algumas considerações importantes. A primeira delas aponta para o fato de que, apesar de não apresentar o conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2004), em 1989, de interseccionalidade, questões de raça, classe e gênero, de alguma forma, relacionam-se e se sobrepõem na trajetória das mulheres. A interseccionalidade é vista como a forma como as opressões se combinam nas trajetórias dos sujeitos, inclusive gerando outras violências, que não são resultado apenas da sobreposição de uma sobre a outra, mas que representam como o poder flui na

sociedade, através de "eixos (interseções) de discriminação". Assim, além da confluência de opressões também há uma violência que é estrutural, que está impregnada nas instituições e formas de marginalização coletiva, como os planos de austeridade (CRENSHAW, 2012).

Através de um levantamento histórico, Angela Davis[7] desenvolve, no capítulo 2 de seu livro, a noção de como o movimento sufragista contribuiu para o surgimento das organizações de mulheres. Desse modo, através das experiências vividas, as mulheres participantes puderam aprender modos de fazer política e reconhecer as próprias opressões a que estavam submetidas. Nas suas elaborações, elas incorporam várias formas de fazer política que aprenderam. Mas no embate, e mesmo na luta social, elas percebem que, dentro do próprio movimento, são marginalizadas. Questões assim vão se apresentar em muitas vivências de mulheres, negros e negras, ao longo da história dos movimentos sociais. Um exemplo disso, descrito no referido capítulo, é a percepção da segregação das mulheres negras pelas mulheres brancas, e delas todas por muitos homens sufragistas. Então, é possível delimitar que não somente as condições próprias de opressão fazem com que esses atores políticos necessitem elaborar estratégias, conhecimentos, mas também a própria segmentação, que ocorreu no movimento sufragista e em outros fatos históricos, mesmo nas construções e elaborações dos grupos.

7 Angela Yvonne Davis é ativista política, professora de filosofia e história estadunidense, lutou e participou do Partido dos Panteras Negras e do Partido Comunista. Tornou-se uma referência no movimento feminista.

Sendo assim, se em 1980, como delimita Piscitelli (2009), as mulheres negras e de "terceiro mundo" elaboram um pensamento, uma reflexão própria das suas experiências, é porque suas pautas muitas vezes foram silenciadas. Como descrito por Davis (2016, p. 72):

> Seja porque foi realmente convidada, seja por iniciativa própria, o fato é que Sojourner Truth estava entre as participantes. Sua presença e os discursos que proferiu em encontros subsequentes pelos direitos das mulheres simbolizavam a solidariedade das mulheres negras com a nova causa. Elas aspiravam ser livres não apenas da opressão racista, mas também da dominação sexista. "Não sou eu uma mulher?" – mote do discurso feito por Sojourner Truth em uma convenção de mulheres em Akron, Ohio, em 1851 – continua sendo uma das mais citadas palavras de ordem do movimento de mulheres do século XIX (DAVIS, 2016, p. 72).

Além disso, há uma questão de escolhas teóricas e influências, que vão motivar esses saberes produzidos. O próprio livro *Mulheres, raça e classe*, em seu título, estabelece a abordagem que a autora vai privilegiar ao longo de sua escrita: uma perspectiva marxista, que investiga a classe trabalhadora e o Movimento Negro. Isso demonstra que, como pesquisadora, ela reflete sua própria trajetória de vida e a proximidade com os sujeitos ou histórias investigadas.

Um dos aspectos interessantes no livro *História das mulheres no Brasil*, organizado por Mary Del Priore, publicado em 1997, é a pluralidade de assuntos investigados, de perspectivas e abordagens, reunindo trabalhos de várias(os) estudiosas(os) referenciais no Brasil. A fim de abordar os elementos

nacionais, esse esforço se relaciona com o apontado em relação à necessidade de investigar, mesmo dentre os estudos feministas, sujeitos e perspectivas, que não apenas girassem em torno do eixo norte do planeta. Então, por meio de 20 autores(as), aborda-se o Brasil desde o período colonial, em seus diferentes aspectos sociais, geográficos e culturais. Assim, demonstra-se a flexibilidade metodológica, conceitual e mesmo de categorias que são possíveis a partir desse tema, favorecendo uma pluralidade de saberes. Como enfatizado por Guacira Louro, estudos semelhantes provocaram grandes mudanças na escrita científica, porque:

> Estudos sobre as vidas femininas – formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico – aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações (LOURO, 2003, p. 20).

É nessa perspectiva, de uma produção preocupada em explicar os diferentes contextos que envolvem a questão de gênero no Brasil, que se desenham os artigos apresentados no livro de Del Priori. Um deles em específico, o de Guacira Louro (2004), intitulado *Mulheres na sala de aula*, descreve como o início do magistério no Brasil impactou a construção da profissão docente, em especial às mulheres professoras. “O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação” (LOURO,

2004, p. 377). A autora também demonstra que as representações e os discursos sobre como deveria ser uma professora acabaram realmente incorporados à prática e constituição docente. Essas questões, ainda hoje, são relevantes e aos poucos se modificam a partir de tais produções, que almejam compreender historicamente as trajetórias de mulheres e abordar tais implicações.

> Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história às avessas, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada (LOURO, 2004, p. 399).

Dessa forma, Louro também demonstra que a ciência não representa uma só verdade ou visão, reforçando a contraposição dos estudos feministas com o "paradigma dominante", que exige um modelo de racionalidade à ciência (SANTOS, 1999), não somente nos indivíduos e elementos analisados, mas também na maleabilidade com que apresenta os conceitos e estratégias de análise.

Ambos os trabalhos se enquadram no que Boaventura Santos (1999) aponta como uma teoria emergente nas ciências sociais de que "todo conhecimento é autoconhecimento". "A ciência é, assim, autobiográfica" (SANTOS, 1999, p. 84), para o pensador. Dessa maneira, os estudos demonstram uma grande proximidade entre objeto de investigação e

pesquisadores(as), possível a partir das mudanças potencializadas pelo feminismo, na medida em que tanto Mary Del Priore, Guacira Louro, Angela Davis quanto outras estiveram totalmente imbricadas em gerar mudanças reais. Suas produções apontam para o reconhecimento de saberes, de conhecimentos não hegemônicos.

Cada uma delas, com seu potencial de alcance, acaba por incentivar uma unidade ou mesmo uma pluralidade no pensamento do que poderia ser a luta dos oprimidos, seja nas ruas, na educação, na academia ou nas diferentes trajetórias de vida, por meio da construção de uma história das mulheres e da busca por compreender as questões de gênero. Assim, o movimento de visibilizar e dar voz aos negros, às mulheres, às pessoas LGBTQIA+, aos povos originários, dentre outros presentes nessas obras, também contribui para a produção e elaboração de saberes, que podem colaborar para a construção de uma sociedade mais equitativa. Dessa forma, o saber científico não se impõe como superior ou mesmo desconsidera os saberes do senso comum, ou produzidos a partir dos sujeitos muitas vezes negligenciados, como aponta Santos (1999), mas dialoga com eles na intenção de se transformar e de ser transformado.

Os coletivos: sentidos de ser mulher

Compreende-se a constituição dos coletivos identitários a partir da necessidade de organização coletiva e de reconhecimento daqueles sujeitos que têm necessidades próximas. Isso fica evidenciado quando o diálogo sobre as questões de gênero na internet aproxima mulheres que percebem que

aquelas questões que pareciam particulares estão presentes nas trajetórias de vida de outras mulheres. Esses grupos então passam a exercer, por meio de suas ações e reflexões, uma educação não formal que, segundo Maria Gohn (2006, p. 28), "[...] é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas". Essa educação busca se contrapor ao discurso hegemônico a fim de romper com as ideias antes estabelecidas e permitir que os sujeitos não apenas contestem a opressão que sofrem, mas também como se percebem no mundo. Apesar de terem pautas específicas, questões próprias, em alguma medida esses sujeitos podem se articular em lutas conjuntas, objetivos em comum.

Essa perspectiva é corroborada pelos estudos de Juliana Reis (2014) e Isabela Silveira (2019), que relacionam processos de socialização com os de subjetivação e individuação. Percebendo a trajetória de jovens na rede e nas ocupações, consecutivamente, aqueles estudos indicam que os sujeitos, ao se reconhecerem em coletivos de negros, mulheres, LGBTQIA+, percebem-se em uma identidade coletiva, a qual interfere na construção particular de si mesmos.

Por isso, através da ação conjunta apresentada pelos coletivos Flores de Resistência,[8] Desencarcera MG[9] e BH em

8 Disponível em: https://www.instagram.com/floresderesistencia/. Acesso em: 6 nov. 2021.

9 Disponível em: https://www.instagram.com/desencarceramg/. Acesso em: 6 nov. 2021.

Ciclo,[10] evidenciam-se possibilidades de ressignificar o que é ser mulher. Por meio da produção de conteúdo de seus perfis, é possível depreender que, pela dimensão das redes sociais, o alcance dos grupos não se limita apenas às participantes, mas se estende às mulheres engajadas nas páginas de cada grupo. Dessa forma, a análise aqui apresentada se dá através das seguintes categorias de observação, que nomeiam os subtítulos: voz e visibilidade, ação coletiva e modos de ser mulher. Nossa intenção é perceber quais sentidos do ser mulher são impressos a partir dos "relatos"[11] nas redes, compreendendo que "a rede, agora significando o amplo espaço da web, é universo socializador transversal dos indivíduos contemporâneos, principalmente para a juventude" (REIS, 2014, p. 12). Então, a análise desse espaço não se dá somente por entendê-lo como uma forma de divulgação das atividades "reais" dos grupos, mas como um espaço "real" de socialização, que cria possibilidades de interação social.

O coletivo Flores de Resistência começou com o *BH Fica em Casa* em 2020, uma campanha criada no período do começo da pandemia de covid-19[12] a fim de arrecadar alimentos para

10 Disponível em: https://www.instagram.com/bhemciclo/. Acesso em: 6 nov. 2021.

11 Entende-se por relato a forma como os próprios coletivos contam suas histórias no perfil do *Instagram*, apresentam suas narrativas e delimitam suas ações. Mesmo que possa haver uma distância entre a ação prática e a forma como ela é apresentada nas redes, esse recurso digital já pode ser compreendido como um espaço de produção de saberes, detentor de uma dinâmica própria que tem interferências concretas no desenvolvimento da sociedade.

12 A pandemia de covid-19, doença caracterizada pelo comprometimento das vias respiratórias, teve início no começo de 2020 devido à grande disseminação do coronavírus, o que exigiu o distanciamento social.

as periferias da região do Barreiro, bairro de Belo Horizonte, e de Contagem. Somou-se à ação beneficente o objetivo de discutir questões, como a importância do isolamento social no período e a ampliação do auxílio emergencial. A partir do coletivo então organizado, surgiu uma segunda campanha, a *Flores de Resistência*, ampliando as discussões sobre saúde feminina, que já haviam se iniciado no BH fica em Casa. O grupo está associado ao "mandato movimento" da vereadora de Belo Horizonte, Izabella Lourença,[13] mas com um foco maior sobre a dignidade menstrual, a pobreza menstrual,[14] maternidade, dentre outros.

Já o grupo Desencarcera MG, Frente Estadual pelo Desencarceramento, faz parte também da Agenda pelo Desencarceramento. Essa rede atua em níveis nacional e estadual pelo fim da privação de liberdade e pela garantia de direitos às pessoas encarceradas. Suas atividades se iniciaram em 2019 e uma de suas principais campanhas é a "vidas presas importam", a qual busca questionar o processo de desumanização e de violência que sofrem não apenas as pessoas privadas de liberdade, mas também familiares. A composição do grupo é principalmente de mulheres negras, periféricas.

---

13 Izabella Lourença, militante dos movimentos sociais, assumiu o cargo de vereadora de Belo Horizonte em 2021. Ela utiliza o termo "mandato movimento" para caracterizar o diálogo com a população, movimentos sociais, grupos de trabalhadores, periferias da cidade.

14 Pobreza menstrual é o termo utilizado para designar a falta de acesso a produtos de cuidado do período menstrual, assim como a falta de saneamento e de perspectiva da saúde pública direcionada à atenção das pessoas que menstruam.

O coletivo BH em Ciclo, Associação dos Ciclistas Urbanos de Belo Horizonte, iniciou suas atividades em 2012. Em 2014, estendeu-as à rede social, ficando bastante associado ao Grupo de Trabalho BH Pedala, um programa da prefeitura de Belo Horizonte para o incentivo do uso de bicicleta. Após seis anos compondo o executivo municipal, o coletivo deixou o grupo em 2018 por discordâncias com o desenvolvimento do Plano de Mobilidade por Bicicleta de Belo Horizonte (PlanBici). Depreende-se das postagens que o grupo se organiza em torno da necessidade de mudanças em âmbito municipal, buscando atuar de forma direta sobre as ações da prefeitura, discutindo o plano diretor, as conferências, entre outros espaços/ações. Seu objetivo é: "Ser uma articuladora de pessoas, movimentos sociais, instituições do terceiro setor, empresas e poder público para fomentar o uso seguro da bicicleta em Belo Horizonte como meio de transporte" (BH EM CICLO, [2012]).[15] Em novembro de 2021, foi eleito titular do Conselho de Política Urbana de Belo Horizonte (Compur). Em grande parte, a associação é composta de mulheres que vêm discutindo as questões de gênero e a mobilidade urbana.

Voz e visibilidade

Assim como se dá com as estudiosas de gênero, parte da tarefa dos coletivos passa por dar voz e visibilizar não somente as pautas e campanhas, mas também os sujeitos, seus corpos, suas trajetórias e seus anseios. Isso fica evidenciado nas atividades que convocam essas mulheres a um fazer político, constituindo-se como lideranças

15 Disponível em: https://bhemciclo.org/o-que-e-bh-em-ciclo/. Acesso em: 7 nov. 2021.

políticas, pesquisadoras, palestrantes, organizadoras, escritoras, administradoras, contadoras, entre outros possíveis papéis desempenhados.

Entretanto, Juliana Reis (2014) delimita que esse processo de socialização não ocorre acima do indivíduo. Ou seja, não é apenas a participação nos coletivos que, de forma direta, modifica a compreensão dessas mulheres de si mesmas, mas há uma ativa participação delas nas escolhas que fazem e das trajetórias que conduzem.

> Na constituição de retratos pessoais singulares, há intensa participação dos atores em seus processos educativos, que viabiliza seus modos de individuação e que os define como singulares. De tal modo, são os próprios atores quem articulam, combinam, enfrentam e negociam as referências socializadoras e se singularizam como sujeitos únicos (REIS, 2014, p. 12).

Mas é importante ressaltar que essas escolhas são mediadas e possibilitadas através dos processos de socialização em sua atuação militante, ativista e política. Em relação aos espaços ocupados por elas, percebe-se que as lutas favorecem a saída do espaço privado para que possam estar nos espaços públicos, não apenas relacionados ao trabalho, mas também ao lazer, às manifestações políticas e audiências públicas, ganhando voz e visibilidade. Um exemplo foi a promoção, pelo coletivo Flores de Resistência, de encontros formativos em rodas de conversa para que as mulheres possam não apenas adquirir, mas também produzir conhecimentos sobre saúde feminina e questões sociais, como a atividade que fizeram sobre o 25 de julho (Dia da Mulher Negra Latino-americana

e Caribenha),[16] as participações em manifestações[17] e entrevistas em veículos jornalísticos de comunicação.[18] Também as várias parcerias que o grupo realiza com uma empresa de produção de absorventes ecológicos, a organização de compartilhamento de roupas de bebê, entre outras, demonstra uma grande rede participante das ações coletivas. Assim, a própria organização dessa rede e a administração financeira do coletivo exigem dessas mulheres que criem novas estratégias, produzam novos conhecimentos e se eduquem por meio da ação coletiva.

As estratégias que esses coletivos utilizam para ter maior alcance são múltiplas. O BH em Ciclo possui um *podcast* intitulado *Pedal no Ar* e também um site.[19] O coletivo produziu a *Pesquisa do perfil do e da Ciclista 2021*, demonstrando a intenção de investigar os(as) ciclistas e poder cobrar "políticas públicas mais próximas das nossas necessidades e, claro, produzirmos dados para novas pesquisas científicas" (BH EM CICLO, 2021).[20] Também o próprio ato de estar na rua já é em si uma forma de ter visibilidade, considerando que há todo um estigma sobre os(as) ciclistas, que os impede de serem vistos(as) como também sujeitos dotados do direito de

16 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CRwsyeDpdvk/. Acesso em: 7 nov. 2021.

17 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CRuZnjipdoZ/. Acesso em: 7 nov. 2021.

18 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVqlQvdlC21/. Acesso em: 7 nov. 2021.

19 Disponível em: https://bhemciclo.org/o-que-e-bh-em-ciclo/. Acesso em: 7 nov. 2021.

20 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CTkUk3zr1jW/. Acesso em: 7 nov. 2021.

ocupar o trânsito da cidade. A falta de ciclovias e o comportamento de motoristas muitas vezes colocam em risco inclusive a vida daqueles(as) que utilizam como transporte a bicicleta.

Já o Desencarcera MG possui uma plataforma em um site,[21] que orienta os usuários sobre seus direitos por meio de duas cartilhas: *Cartilha da mulher presa* e *Cartilha da pessoa presa e seus familiares*. No site também é possível acompanhar as denúncias realizadas. Em outubro de 2021, o coletivo realizou a pesquisa *Formulário da volta das visitas*, com a qual investigaram a situação de comunicação dos familiares com as pessoas privadas de liberdade. Pode também ser fundamental para a existência dessas mulheres que o sistema carcerário ganhe visibilidade, como fica evidente na luta contra as torturas e as péssimas condições de vida das pessoas em privação de liberdade.

O coletivo Flores de Resistência também produziu cartilhas para orientar as mulheres sobre saúde feminina. Além disso, o uso das redes sociais, das *lives*, dos cartazes e as participações em manifestações são comuns às organizações. As ferramentas *Instagram* e *Twitter* apareceram como os principais espaços de comunicação desses grupos, mesmo que perfis deles existam em outras plataformas, como *YouTube* e *Facebook*.

21 A plataforma foi desenvolvida com a colaboração do Instituto DH, LABTRAB (UFMG), Instituto Matos Filho, Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, Fundo de Direitos Humanos e o Grupo de Amigos e Familiares de Pessoas em Privação de Liberdade. Disponível em: https://desencarcera.com/. Acesso em: 7 nov. 2021.

Por fim, é notável que os coletivos aqui mencionados se articulam em alguma medida com estudantes, pesquisadores, teóricos, advogados, gestores públicos, entre outros que contribuem também para o diálogo entre os grupos, impactando as referências, especialmente das mulheres, do lugar que elas podem ocupar. A representatividade então demonstra sua força, possibilitando que a compreensão do que é ser mulher possa ser questionada e novas perspectivas sejam traçadas, especialmente para as mulheres negras. Como evidenciado anteriormente, essa representação social é fundamental (PISCITELLI, 2009; DAVIS, 2016). Mas esse diálogo não pode se dar de maneira unidirecional. É preciso que a academia possa reconhecer os valores dos saberes produzidos por essas experiências para que se dê a transformação, defendida por Paulo Freire (1996), do saber ingênuo ao saber crítico, de ambos os sujeitos.

"Tornar-se": modos de ser mulher

Por meio dos estudos de gênero, de conhecer suas questões no coletivo, produzem-se múltiplas possibilidades de subjetivação do ser mulher. Assim, na trajetória dessas organizações, a fala: "NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. [...] Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro", de Simone de Beauvoir (1967, p. 9), se traduz. É interessante, desse modo, perceber a interseção que os coletivos fazem com pautas diversas, inclusive contestando o que a sociedade padroniza por serem questões naturais da mulher, rompendo com o mito da inferioridade feminina. O Flores de Resistência, por exemplo, tem discutido a maneira como a dignidade menstrual também é

uma questão para a população LGBTQIA+. Em junho de 2021, o coletivo fez uma *live*[22] que abordou a transição de gênero, saúde pública, violência obstétrica e permitiu que o grupo avançasse na compreensão de que existem múltiplas experiências menstruais, não apenas dos homens transsexuais e mulheres cisgênero.

A associação BH em Ciclo discute ciclismo e gênero por meio de um Grupo de Trabalho, que elabora sobre questões como o assédio sofrido pelas mulheres no trânsito. Também organizou oficinas: uma delas, intitulada *Ciclismo consciente,*[23] proporcionou uma formação sobre as cidades, ensinou mulheres sobre mecânica básica para bicicletas, e ainda abordou a situação do racismo e da mobilidade urbana. É interessante perceber que nos relatos há relações diferentes com o uso da bicicleta. Mesmo que esse meio de transporte possa "libertar" a mulher da violência urbana e do medo de caminhar na rua, o machismo ainda dificulta a presença delas no espaço urbano, mesmo na bicicleta. Por isso, elas buscam se reafirmar e denunciar as violências que sofrem, encontrando no coletivo apoio para enfrentar essas agressões e insegurança.

Além disso, o grupo Desencarcera MG discute a questão da invisibilidade lésbica no sistema prisional. Nele, as mulheres lésbicas sofrem diferentes violências, em relação ao seu corpo, suas relações ou necessidades. Ao se organizarem

22 Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQj10GIJooR/. Acesso em: 7 nov. 2021.

23 Oficina desenvolvida em parceria com outras organizações. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CJG805pFYHb. Acesso em: 7 nov. 2021.

e refletirem sobre a situação das mulheres privadas de liberdade ou aquelas que, sendo familiares, são também penalizadas, elas avançam na compreensão dos sentidos impressos do que é ser mulher para elas. Dessa forma, podem se ressignificar, enxergando-se como sujeitos de direitos, de vivências valorosas. Também o grupo Flores no Cárcere, que possui participantes do Desencarcera MG, organiza a arrecadação de absorventes e itens de higiene pessoal para mulheres privadas de liberdade, em Belo Horizonte e na Região Metropolitana. Isso demonstra que, quando as mulheres conseguem dar visibilidade a uma questão, como a dignidade menstrual, a pauta ganha adesão de diferentes grupos e os avanços são conquistados por intermédio da ação coletiva.

Raça, classe, orientação sexual e identidade de gênero são temas tangenciados nos debates dos grupos aqui analisados. Isso demonstra que, apesar de serem coletivos com perspectivas distintas, há questões para além das temáticas que os unem e que influem na unidade de ação na cidade, seja nas manifestações, nas disputas políticas ou nos espaços e debates em comum nas redes. Essa unidade é fundamental para o enfrentamento da opressão e da exploração a que esses sujeitos estão submetidos, assim como para ganhar a visibilidade, o empoderamento e o alcance que procuram.

Considerações finais

Poder ter uma epistemologia feminina, LGBTQIA+, negra e do Sul significa produzir novos saberes, através dos estudos e em cooperação com os sujeitos presentes nas pesquisas

em diferentes áreas – na educação, nas ciências sociais e políticas, na psicologia etc. Os diferentes saberes podem surgir por meio do diálogo, que valorize e reconheça existências, experiências e modos de vida antes negados. Também a preocupação dos(as) investigadores(as) feministas em contribuir para a elaboração de outros projetos de sociedade demonstra como os novos saberes produzidos são uma fonte de transformação social.

Assim, os dois livros analisados (DEL PRIORE, 2004; DAVIS, 2016) apresentam características apontadas pelos teóricos como elementos da elaboração dos estudos feministas e contribuições que acabam por produzir saberes, não somente para o campo científico, mas também que almejam alcançar outros sujeitos fora dos muros da universidade, em diálogo com os movimentos sociais e com escritores de múltiplas áreas. Isso permite a produção sobre um feminismo preocupado em promover a ação crítica, e, ainda, por meio mesmo de uma história das mulheres, que conceba e considere as diferentes dimensões de ser mulher, ou que busque elaborar sobre o gênero, avançando em uma "Epistemologia do Sul".

Conclui-se também que os coletivos de resistência aqui apresentados demonstram o potencial de transformação das trajetórias e do reconhecer-se como mulher a partir de novas perspectivas. Evidencia-se que há um diálogo entre a ciência, o meio acadêmico, os estudos de gênero e a ação coletiva desses grupos. Isso amplia as reflexões e a atuação realizadas, ao passo que a aliança com os diferentes movimentos permite àqueles(as) que estudam gênero avançar nas elaborações. Para ambos, o processo de mudança do "saber

ingênuo” ao “saber crítico” só se dá no diálogo aberto e na ação prática conjunta, preocupada em dar voz e visibilidade para os(as) oprimidos(as), reconhecendo o valor de seus saberes, de seus corpos, de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. (Volume II).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CRENSHAW, Kimberle W. A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/IntersecionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

A BH em Ciclo. **BH em Ciclo**, Belo Horizonte, [2012]. Disponível em: https://bhemciclo.org/o-que-e-bh-em-ciclo/. Acesso em: 12 out. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José. **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

REED, Evelyn. O mito da inferioridade da mulher. **Marxists.(org.)**. [*s. l.*], 29 abr. 2014. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/reed-evelyn/1954/mes/mito.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação:** experiências juvenis em rede. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9QJJ9K/1/tese_juliana_batista_dos_reis.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

ROCHA, Fernanda de Brito Mota. **A quarta onda do movimento feminista:** o fenômeno do ativismo digital. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6728. Acesso em: 13 set. 2021.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre a ciência**. Lisboa: Afrontamentos, 1999.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

SILVEIRA, Isabella Batista. **“Lute como uma menina”:** gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019. Disponível em: https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1410. Acesso em: 13 set. 2021.

TOSI, Lucía. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 10, p. 369-397, 1998. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4786705. Acesso em: 12 out. 2022.

CAPÍTULO 9

Pelo reconhecimento da literatura como um direito das mulheres

Mariana Cavaca Alves do Valle

Raquel Cristina Baêta Barbosa

Primeiras palavras

Vai lá, meu bem, ontem você não foi feliz, quem sabe hoje as coisas melhoram (MADEIRA, 2014, p.65).

Na evolução histórica dos direitos humanos, consideram-se três gerações de direitos, dentre eles: os econômicos; os sociais, como o direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer; e os trabalhistas. Outra geração dos direitos humanos, chamados *direitos do povo*, corresponde *às reivindicações ao desenvolvimento, à paz e à participação no patrimônio comum da humanidade* (GENEVOIS, 2005).

Analisando as duas primeiras gerações de direitos humanos citados, defendemos que o acesso à leitura literária se insere tanto naqueles de ordem econômica e social, quanto nos direitos do povo. Pensamos que se vincula ao direito à educação e ao lazer, assim como à participação no patrimônio comum da humanidade. Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2009, p. 38), quando afirma que "toda pessoa tem o direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras".

Ler e compreender o mundo são direitos essenciais para todos os sujeitos que estão inseridos em uma sociedade letrada, que exige o uso competente da linguagem escrita em diferentes contextos e situações sociais. Aprender a ler é uma necessidade que garante a inserção dos sujeitos em diferentes situações comunicacionais. A autonomia leitora é

uma possibilidade de inclusão social, porque há uma potencialidade de tecer, narrar e construir novas histórias.

Nesse sentido, face ao artigo 205 da Constituição Federal – "a **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, grifo nosso) –, podemos pensar que o desenvolvimento de habilidades para práticas sociais de leitura também precisa estar incluído nas ações educacionais, já que ler é uma capacidade inerente aos sujeitos no mundo social.

A formação de um leitor não é algo natural: exige o desenvolvimento e o domínio de operações cognitivas necessárias para realizar as leituras e os gestos que o insiram em prática social de leitura, que pode ser entendida como "a situação da leitura em sua concretude, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a criação dessa situação, sempre tomada como histórica e, por isso, diversificada e mutável" (BATISTA, 2014, p. 257).

Nesse sentido, deparamo-nos com a definição objetiva de letramento como aquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em suas práticas e vivências sociais a partir de seus valores e necessidades, bem como levar em consideração a necessidade real de democratizar o acesso à leitura para os diferentes sujeitos em espaços formativos e não formativos.

Para além do domínio de habilidades, o processo de formação de leitor acontece também com a presença de um mediador de leitura que poderá auxiliar no processo de interação, desenvolvimento e motivação. O mediador pode, então, "[...] despertar um desejo autêntico de ler, ao contrário de fazer ler a qualquer custo, coisa aliás que a escola tradicional sempre fez, e com resultados muitas vezes desastrosos e sobejamente conhecidos, vacinando gerações a fio contra a leitura" (CECCANTINI, 2009, p. 216).

Assim, não é necessário apenas garantir a aprendizagem da leitura, mas, para além disso, favorecer o uso da leitura pelos leitores. Cosson (2017) aponta que a leitura literária é uma forma de lidar com a vida, com o mundo, com as questões mais humanas, mais essenciais para o ser humano de ampliar a possibilidade de interação com o mundo. O ensino da leitura a partir da literatura garante essa formação, como também aprofunda as possibilidades de interação com diferentes textos e formas de interpretação. O ensino da leitura por meio da leitura literária apresenta vantagens para esse processo justamente pela diversidade e complexidade de material que pode ser apresentado ao leitor.

> Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente, até porque os referentes dos textos literários são os outros discursos. Tais características ensejam e facilitam o controle da leitura, que é a base da leitura de aprendizagem. O leitor pode até se entregar sem reflexão aos artifícios textuais, que

> criam mundos coesos no texto literário, mas em algum momento de sua leitura, ainda que apenas no fim, terá de reconhecer que se trata de uma construção da qual participou ativamente (COSSON, 2017, p. 50).

Podemos entender que os sujeitos que assumem o papel de mediar a formação do leitor se incumbem, de acordo com Soares (2008), de ir além do desenvolvimento de habilidades, promovendo espaços, ações e atividades, que favoreçam também a noção de que a leitura pode democratizar a formação do ser humano, motivando a compreensão de que, muitas vezes, nos tornamos um pouco do que lemos.

O acesso à leitura ainda não é um direito conquistado por todos. Nesse sentido, a conquista desse direito é marcada por lutas. Assim como a leitura é um direito, ler literatura também é. Adentrar nesse mundo é construir um espaço de liberdade, ampliar a compreensão, vislumbrar outros mundos, sentir-se pertencer. Por ainda não ser um direito conquistado por todos, faz-se necessário divulgar experiências daquelas que conquistaram esse direito a partir da luta e conscientização.

> A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para o seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares,

povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos (SOARES, 2008, p. 32).

Este capítulo traz um recorte da pesquisa realizada com mulheres que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos e tinham o interesse e a vontade de ler literatura. No entanto, esse direito não foi garantido de forma fluida. Acessar e ler literatura foi uma construção, uma busca pessoal que teve a presença de mediadores, que favoreceram o acesso e motivaram a continuidade. Os dados e as análises fazem parte da dissertação de mestrado *A leitura literária de mulheres na EJA* (VALLE, 2010) e resgata a trajetória de vida de sete mulheres, que se entrecruzam por algumas práticas leitoras, bem como pela interferência de alguns sujeitos, que mediaram e incentivaram a formação de leitoras literárias.

Educação de Jovens e Adultos: a mulher e a literatura

Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta (EVARISTO , 2020, p. 8).

Na interlocução entre literatura e educação de jovens e adultos, assuntos aparentemente tão distantes, retomamos novamente a ideia de direitos humanos para dizer que "pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2004, p. 172).

Prosseguindo sobre o recorte, buscamos o exercício de visualizar o direito à educação negado ao longo da vida aos educandos da EJA e quase mecanicamente fazemos a relação com a história da educação de mulheres. Em quais proporções poderia haver a presença dessa negação ao direito no âmbito do feminino? Autoras como Perrot (2007) e Paiva (1997) mostram como a história da educação das mulheres sempre foi pensada com restrições em relação ao que se deveria ou não saber/conhecer. Em *Minha história das mulheres*, Perrot retrata visões sobre essa relação da mulher e do saber:

> O saber é contrário à feminilidade. Como é sagrado, o saber é o apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso. As religiões do livro (judaísmo, cristianismo, islamismo) confiam a escritura e sua interpretação ao homem. A Bíblia, a Torá, os versículos islâmicos do Corão, são da alçada dos homens. [...] Uma mulher poeta é uma monstruosidade moral e literária, da mesma forma que uma soberana mulher é uma monstruosidade política. [...] A figura de Eva é, de certa maneira, emblemática: Eva morde a maçã por curiosidade ávida (PERROT, 2007, p. 91).

No livro *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*, de Aparecida Paiva (1997), são analisadas as múltiplas atividades de Frei Sinzig na história da censura à literatura no Brasil, no início do século passado. O líder religioso, de origem alemã, chegou ao Brasil em 1893 e faleceu em 1952. Além de ter sido um dos fundadores da Editora Vozes, de Petrópolis, escreveu o livro *Através dos romances: guia para as consciências*. Nessa obra, escrita para orientar a leitura feminina e publicada pela Vozes em 1923, o religioso estabelecia

a censura católica aos romances por meio de pequenos verbetes, comentando 21.553 livros de 6.607 escritores. Paiva também denuncia as formas de censura da prática católica às leituras para as mulheres na época.

A partir de leituras como essas, destaca-se a importância dos diálogos entre gênero e educação, o que demanda paralelamente um referencial teórico que subsidie a análise da formação de leitoras e formas de acesso relacionadas a bens culturais, no caso, o texto literário.

Considerando a concepção do letramento como um processo que envolve valores, atitudes, sentimentos e relacionamento social, não podemos esquecer que:

> [...] a desigualdade das oportunidades permanece, e os jovens dos meios populares saem sempre mais rápido que os outros do sistema escolar. Somos obrigados a pensar que as estratégias para a formação de adultos estão seriamente limitadas por essa herança e só podem agir à margem, em matéria de democracia cultural (CHARTIER, 1995, p. 25).

Esse é um aspecto que devemos considerar ao analisarmos a presença ou ausência de textos literários nas práticas de leitura de mulheres em processo de escolarização na EJA, uma vez que há um acesso desigual ao livro, a bibliotecas e ao material escrito em geral, como também à própria escolarização.

Antonio Candido (1976) focaliza a literatura em seus aspectos intrínsecos – como os formais – e extrínsecos – como os

sociais –, que, na sua ótica, influenciam a produção artística escrita. Entretanto, ele deixa claro que, ao interpretar o fazer literário, não se deve relevar os aspectos exteriores da obra. Segundo Candido, a questão essencial é, pois, verificar a influência do meio social sobre a obra de arte e vice-versa. A sociologia seria, então, uma ciência auxiliar que não objetiva explicar o fenômeno artístico em sua totalidade, mas alguns de seus aspectos. Para o autor, a literatura consiste em:

> [...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1976, p. 53).

Dessa forma, a natureza e as funções do texto literário levam a um processo que culmina com a humanização do sujeito: por sua forma de ser construída, enquanto uma violência organizada contra a fala comum; por sua maneira de expressar os saberes e sabores do mundo, suprindo a carência de fantasia dos homens, formando-os e situando-os na realidade que está ao redor. A partir disso, é possível acreditar que a literatura não é somente um processo artístico a ser consumido por uma elite experimentada, que se considera a única capaz de fruir a produção artística.

A tendência é achar que os direitos mais urgentes somente são aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, sendo secundários aqueles que garantem

a integridade intelectual. Candido (1976) faz uma leitura da distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” estabelecida por Louis-Joseph Lebret. Bens incompressíveis seriam aqueles que não poderiam ser negados a ninguém, como alimentação ou roupas. Outros, como cosméticos, enquanto acessórios, seriam dispensáveis, portanto, compressíveis.

Candido (1961, 1976) problematiza a questão, mostrando que a grande dificuldade está na maneira como cada sociedade fixa critérios de incompressibilidade, ou seja, como cada cultura determina o que é básico para a sobrevivência dos seus cidadãos. Diante disso, voltando ao ponto inicial da discussão, indagações são colocadas: a fruição da arte e da literatura constitui-se um bem incompressível? A literatura é uma necessidade para o ser humano, assim como a água e o alimento? A leitura do texto literário é um direito?

Entendemos a literatura como um direito essencial porque ela satisfaz a necessidade universal de fantasia do indivíduo, mas também porque a experiência estética vivida pelo leitor no momento da recepção de um bom texto literário faz com que ele reavalie o mundo, seus valores e seu próprio modo de estar no mundo. A literatura é capaz de mediar os sentidos, propondo a reflexão sobre as contradições e ambivalências de determinada realidade representada por ela, mesmo que essa situação não faça parte do cotidiano daquele que lê. Através do estranhamento, do jogo lúdico, da presença do poético, a literatura humaniza porque faz viver (CANDIDO, 2004).

A mulher, a educação e os direitos não conquistados

> *Não me importa a palavra, esta corriqueira. Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe, os sítios escuros onde nasce o 'de', o 'aliás', o 'o', o 'porém' e o 'que', esta incompreensível muleta que me apoia (PRADO, 2021, p. 20).*

Num contexto em que tanto o homem como a mulher trabalham em tempo integral, observa-se que as mulheres ainda continuam assumindo a maior parte das responsabilidades domésticas. As mulheres, sem acesso à leitura e à escrita, são duplamente vítimas numa sociedade androcêntrica e grafocêntrica. O exercício real da cidadania precisa transpor, depois da linguagem falada, a linguagem escrita – fronteiras básicas da organização e da mobilidade na estrutura social.

A condição feminina se constitui tema obrigatório nas discussões implementadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e está incorporada nos vários eventos realizados desde 1970. O movimento de luta pela valorização da mulher e o reconhecimento dos seus direitos vêm somando, cada vez mais, grupos de diferentes atores sociais. Assuntos relativos à educação da mulher, especialmente no que se refere à alfabetização, têm tido destaque, desde as últimas décadas do século passado, na agenda dos organismos e conferências internacionais e nacionais.

Verificamos que estudos no campo da Antropologia, Psicologia, História, Literatura e Educação denunciaram o silêncio sobre

a história das mulheres (PERROT, 2005) e problematizaram as ausências delas em diversos campos da vida social, as restrições das condições de acesso e a desvalorização da mulher em muitas situações sociais. A reivindicação do direito à igualdade de condições de vida e trabalho perpassou as ciências, as letras, as artes, o mundo acadêmico e também o doméstico. A discussão abarcou as restrições impostas às mulheres, bem como a denúncia da dupla jornada de trabalho e o questionamento das ocupações das mulheres no mundo do trabalho, além de pôr em xeque a compreensão de que algumas dessas ocupações, como a docência, são "próprias" às mulheres. Esses estudos levantavam informações antes inexistentes, produziam estatísticas, narravam, apontavam, criticavam, procurando subverter "as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino" (LOURO, 1997, p. 18).

Historicamente, as mulheres têm se constituído em um público específico da educação de pessoas jovens e adultas, seja pela maior amplitude da experiência feminina de não acesso à educação, seja pela sua crescente inserção em projetos de escolarização, que passam a atender cada vez mais mulheres também pelo fato de que elas costumam permanecer mais na escola, mais *adaptáveis* do que parecem ser aos rituais e à disciplina da vida escolar. A maior permanência feminina na escola, como sugere Rosemberg (2001), não deve ser interpretada de maneira simplista. É preciso olhar de modo mais atento para essa maior adaptabilidade feminina à escolarização, cotejando na análise de tais dados os marcadores sociais diversos (classe, raça, geração, profissão etc.) e, de modo especial, atentar para como se educam alunas e alunos como "sujeitos de gênero".

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”.

As especificidades e singularidades desse contingente feminino na EJA foram ponto de pauta da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), sendo ressaltada, em suas conclusões, a importância de se efetivarem políticas e práticas, que atendam às mulheres e aos homens, bem como considerem de modo bastante específico essa maioria feminina. Segundo Di Pierro e Graciano (2003), a taxa de analfabetismo das mulheres no Brasil tem diminuído. Aumenta, por sua vez, a demanda pelos níveis subsequentes da educação escolar, obrigando-nos a olhar com mais cuidado para as especificidades que se configuram na oferta da Educação Básica a pessoas jovens e adultas e, de modo especial, a considerar o contingente de mulheres que buscam a escola nessa modalidade educativa.

Sete mulheres, sete sobreviventes, sete leitoras

Se entregou demorada à permissão de reconsiderar
as coisas boas como um pertence que se deve
levar na mala... (MADEIRA, 2014, p. 147).

Levando em consideração a realidade de muitas mulheres que ainda não vivenciam seus direitos, buscou-se compreender

algumas das práticas de leitura de mulheres educandas da EJA, que estavam regularmente matriculadas em turmas do ensino fundamental e médio da EJA de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, situada na região central da cidade. A EJA, na instituição em que a pesquisa de campo foi realizada, era mantida por meio de filantropia e oferecia aos educandos desde a alfabetização ao ensino médio. Foi nesse ambiente que propusemos investigar o contexto e as próprias práticas de leitura literária a serem acompanhadas e analisadas. Buscamos reconstruir elementos que nos auxiliassem na reflexão sobre a estrutura das relações sociais das mulheres entrevistadas, nos espaços citados, buscando conhecer quem e o que poderia influenciar nas decisões delas, principalmente em relação ao objeto desta pesquisa.

Vale destacar que este estudo não pretendeu comparar as práticas de leitura ou mesmo a formação dessas mulheres com as de outras leitoras. Buscamos entender o que contribui para tornar essas mulheres leitoras. Nesse sentido, quais fatores, além da escolarização, interferem na aquisição de práticas da leitura literária? Que condições sociais, econômicas e históricas influenciam essa formação? Em que medida a escola, efetivamente, contribui para a formação desses leitores?

Ao refletir acerca das práticas da leitura, deve-se levar em conta que ela é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Assim, propusemo-nos a entrevistar e a observar essas mulheres na escola e, quando possível, em sua casa, a fim de conhecer suas trajetórias de formação e suas práticas de leitura, buscando entender, especialmente,

sua relação com a literatura, tanto quanto possível, sem constrangimento para elas, e tendo seu consentimento. Para isso, fizemos o exercício de análise da influência do contexto escolar em seus processos de letramentos. Acompanhando a lógica de investigação de um fenômeno social, esta pesquisa envolveu as leitoras, o ambiente escolar e o meio social.

Podemos dizer que a leitura adquire, junto às camadas populares, um caráter pragmático, o que se refletiu, muitas vezes, nas pedagogias empregadas nas escolas destinadas a elas, de forma que o ambiente escolar tem procurado ensinar a ler, mas não tem garantido a formação de leitoras, em especial, literárias.

Diante de um contexto em que a grande parcela da população brasileira está em descompasso na relação faixa etária/nível de escolarização e muitos possuem escolarização apenas razoável – somados a isso as más condições econômicas e as bibliotecas raras e distantes dos locais de trabalho e moradia, entre outros fatores –, a formação de leitores competentes coloca-se como um desafio. Nesse contexto, em que os níveis de leitura global da população dão mostras de índices inaceitáveis de analfabetismo funcional, a escola destinada aos jovens e adultos e suas metodologias de ensino de leitura adquirem importante relevância social. Logo, faz-se necessário compreender os elementos que potencializam a formação de leitores críticos. Assim como Vóvio (2007), acreditamos que:

> É a partir do contexto social e histórico que as práticas de leitura, seus objetos, os modos de ler e leitores são

> construídos. É no jogo social, em que sujeitos ocupam posições peculiares que podemos acessar a essa maneira de fazer e as significações dessas práticas. Ao estabelecermos uma relação de interdependência entre as diferentes práticas de leitura, a multiplicidade de maneiras de ler e de objetos da leitura, e a variação gerada pelas condições sócio-históricas e culturais, assumimos novas formas de compreender, abordar e problematizar esse objeto multifacetado, tendo como elementos centrais os textos e seus leitores (VÓVIO, 2007, p. 94-95).

Quando se comparam as trajetórias e práticas de leitura das sete mulheres pesquisadas, notam-se regularidades e também singularidades. Em outras palavras, o que se percebe é que elas possuem características peculiares, que podem estar associadas ao perfil específico dos sujeitos inseridos na EJA, como a migração do interior do país, de cidades pequenas para cidades maiores, em busca de melhores condições de trabalho. Dos sete casos apresentados, cinco delas nasceram no interior de Minas Gerais, uma no interior da Bahia e somente uma na capital mineira.

Esse dado torna-se pertinente na investigação da presença da leitura na vida das entrevistadas, quando se sabe que, geralmente, no campo, o acesso à escola e ao material impresso era dificultado por uma série de fatores, alguns deles ainda estão presentes mesmo hoje: a distância de bancas, a quase inexistência de livrarias e de bibliotecas, a dificuldade econômica do trabalhador rural e ainda o próprio contexto do trabalho no campo, que não deixa tempo ou espaço para a leitura.

Quando falamos do contexto social e histórico, temos que ter em mente o educando da EJA e sua relação direta com o mundo do trabalho. Essa percepção contribui para a análise de condições de leitura em que esses sujeitos se inserem. Esses jovens e adultos, quase em sua totalidade, trabalham durante o dia e dirigem-se para a escola na parte da noite. Segundo narrativas em sala de aula, o momento que têm para ler é dentro do ônibus a caminho da escola.

As sete trajetórias de formação analisadas neste estudo apontam para diferentes modos de apropriação do saber, ou, em outros termos, de construção de práticas sociais de leitura. Verificamos que a família, tanto a de origem quanto a atual, a escolarização e, principalmente, o ambiente de trabalho desempenham um papel preponderante na formação de leitores. Como afirma Ceccantini (2009, p. 210):

> [...] deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como um caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuíssem uma "queda", um "dom" ou um "pendor" para essa atividade, passou-se a um enfoque mais realista da questão, constatando-se que duas instituições – a família e a escola – assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor (CECCANTINI, 2009, p. 210).

No caso específico dos resultados desta pesquisa, nota-se que, entre as entrevistadas, a família de origem pouco influenciou na construção de práticas escolares e de leitura se compararmos sua preponderância em relação aos demais elementos citados. Isso aconteceu, em todos os casos, por

questões econômicas, pela falta de recursos para investir na formação dos filhos e a necessidade concreta de garantir sua participação no trabalho desde cedo, ou seja, de “lutar” contra a miséria material. Mesmo quando há um investimento da família, enviando suas crianças para a escola, em pouco tempo, verifica-se que acabam abandonando os estudos para trabalhar, assim como aconteceu com três das entrevistadas.

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que nem o ambiente nem as pessoas que os circundavam na infância foram promotores para o acesso a meios de leitura. Poucos ou nenhum mediador de leitura esteve presente nessa fase da vida dessas pessoas, e comprova-se, juntamente com outros dados, que na meninice das entrevistadas faltou o ato de leitura, pois faltaram mediadores eficientes que levassem o material impresso até elas, apresentando, motivando o interesse, entre outros.

O ambiente, o nível socioeconômico dos pais, somados à baixa escolaridade, não fomentaram o desejo – e nem poderiam – da leitura no espírito de seus filhos. Pensamos que é interessante destacar a ausência de sentido social, que esvazia de significado a atividade de ler, nesse contexto. Como vemos a seguir, manifestada na fala de Maria de Lourdes ao citar o argumento que seu pai usava para não matricular os filhos em uma escola: “Tinha essa coisa... *pra quê*?... aprender a ler? Pra ler carta de namorado? Meu pai falava isso com a gente... pra que ficar lendo carta de namorado? Não... vai trabalhar... vai pra roça”.

Assim, ainda sobre a escolarização dos pais, concordamos que se trata de um indicativo importante da formação cultural das leitoras em questão. Mas, vemos que, de fato, essa não é a questão determinante, já que é possível constatar as várias estratégias criadas por essas mulheres para suas próprias formações.

Há, contudo, um dado novo que salta aos nossos olhos a partir dessas entrevistas. Trata-se da relação entre leitura e mundo do trabalho que se estabelece no cotidiano dessas mulheres. No caso, mulheres entre 40 e 60 anos, em sua maioria, empregadas domésticas há mais de 20 anos. Muitas vezes, como vimos, estão há mais de 20 anos empregadas numa mesma residência. Aí, destaca-se a importância que as famílias empregadoras acabam por exercer como mediadoras de leitura, influindo no acesso ao material de leitura e intervindo em sua formação como sujeitos leitores. Vimos que algumas atuam como fonte de incentivo no retorno à escola, assim como no cultivo de hábitos de leitura, fornecendo às mulheres o material a ser lido.

Observamos que, mesmo sendo a família a primeira instituição social com que os leitores estabelecem qualquer relação com a leitura, é de fato no ambiente de trabalho que a maioria dos discentes da EJA, de modo geral, percebe a necessidade de desenvolver as diversas habilidades dessa prática, o que faz com que seus patrões e ofícios sejam muitas vezes seus mediadores da leitura. Para ilustrar, temos o exemplo de uma discente que nos relata que o dono da casa em que trabalha cobra dela a leitura diária do jornal que ele assina e em datas comemorativas a presenteia com livros.

Do grupo pesquisado, todas já tiveram a experiência de trabalhar como empregada doméstica e, na maioria dos casos, foram inseridas nesse ofício desde muito novas, como no caso de uma delas ter ido morar com a tia, aos oito anos, e já exercia atividades de casa com uma família que não a sua, recebendo em troca moradia e alimentação. Ainda aos 13 anos, outras duas entrevistadas também já exerciam essa função. Ou seja, o trabalho como doméstica parece fazer parte da vida da maioria das mulheres inseridas na EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse fato observado em nossa pesquisa dialoga com a dissertação de Resende (2008) intitulada *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*, que se observa a seguir:

> O processo de apreensão e reconstrução das práticas de leitura e de escrita constituintes da ocupação profissional, daquelas proporcionadas pelo exercício ocupacional e, ainda, daquelas que fazem parte de suas vidas diárias permitiu constatar que a ocupação de doméstica em meios letrados aproxima, de certa maneira, essas mulheres do mundo da escrita (RESENDE, 2008, p. 224).

Em nossa pesquisa, percebemos o contato das entrevistadas com uma diversidade de materiais escritos, como jornais, revistas, gibis, livros etc., nas casas onde trabalham. Assim se dá o incentivo dos patrões para o processo de escolarização. Citamos uma das mulheres, quando comenta sobre o investimento que sua patroa faz para estimular seu gosto pela leitura: “Ela vai nas banca... compra aquelas historinhas de... como é que chama gente... da Mônica... [...] põe tudo em cima da minha cama... eu falo: Ôxe... eu posso chegar lá amanhã que tem um tanto de trem lá pra mim ler”.

Da mesma maneira, pode-se dizer que o modo de se relacionar com essas práticas e a competência para executá-las diferem em cada caso analisado por nós. Podemos citar a postura da última entrevistada mencionada, diante das tentativas de sua patroa para colaborar com sua prática de leitura: "Eu boto tudo no mesmo lugar... porque num tem tempo, uai (risos)". Diferentemente dela, em outro relato, é possível notar uma predisposição maior às indicações de leitura feitas pelas pessoas da família com quem trabalha, quando ela afirma ter o gosto semelhante ao de sua patroa quanto aos textos recomendados.

A volta à escola se deve ora a uma necessidade interna dessas pessoas, ora a um desejo adormecido, uma solicitação – cobrança – ou incentivo dos patrões. Ainda sobre esse retorno, percebemos que a maioria delas volta a estudar, ou inicia sua escolarização quando seus filhos ou os filhos dos patrões já são mais velhos, quando então não são mais requisitadas à noite, e têm algum tempo livre.

As influências que exercem seus patrões sobre as maneiras de viver dessas mulheres, descritas e analisadas nos tópicos acima, revelam como o fator de morar na casa deles possibilita um pouco mais de tempo para a leitura, como citado em dois relatos. Em outro relato, mesmo aparentando ter fruição com a leitura literária, a entrevistada afirma ter somente o tempo em que está dentro do ônibus para realizar suas leituras – quando consegue lugar para assentar-se. Assim também acontece no cotidiano de outra mulher, que não trabalha como doméstica, mas trabalha durante todo o dia e volta para casa todos os dias.

No caso de uma das entrevistadas, uma das poucas que não é atualmente empregada doméstica – já foi, mas está desempregada –, é perceptível, mesmo sendo filha de pais não escolarizados, o desejo de desvendar o mundo por meio da leitura. Nota-se também a autonomia que adquiriu diante de suas práticas de leitura.

> *Já li muito, que é o Júlio Verne, num é brasileiro, mas é um conhecedor de história. Eu gosto muito de ler Júlio Verne, gosto de ler a essa Ana Carolina, [...] Eu gosto muito de Jorge Amado, as histórias dele são fantásticas. O Ziraldo, por exemplo, as histórias infantis, porque eu sou uma criançona, eu tenho cinquenta e oito anos, mas sou uma criançona. Quando se fala de história infantil, eu tô lá dentro, eu tô lá pesquisando, olhando, sou uma criançona. Gosto muito do Ziraldo, gosto de Monteiro Lobato, como já citei, e alguns que no momento me falha, mas que são histórias interessantes. E quando se fala de história do Brasil eu gosto mesmo das que tão contando mesmo o comecinho da nossa história [...], de Dom Pedro Álvares Cabral, quando entrou aqui de 1500 pra cá, eu gosto de todas as histórias que vem contando a nossa história, eu gosto de pesquisar isso aí.*

Vale destacar que a leitura de quaisquer textos, e aqui em especial os literários, exige, além do acesso ao material impresso, do tempo e do espaço apropriado, uma formação que ofereça chaves de leitura para a compreensão da obra lida, sem perder de vista a necessidade de estratégias que possam favorecer a formação do leitor e o gosto pelos textos. Diante dessa perspectiva, acreditamos ser importante conhecer quais são elas. De acordo com Scholes (1991), formar leitores não passa apenas pela oferta de livros. O processo de medição e formação do leitor perpassa as escolhas que

fazemos em relação à concepção de sociedade, educação, linguagem, leitura e literatura.

Podemos observar que é comum entre o grupo entrevistado a dificuldade em recordar os títulos lidos, os autores e mesmo a história. Essas são algumas das habilidades que se constroem na escola, no convívio com o texto literário. Entretanto, verificamos a sua ausência, podendo significar desde a falta de sentido dos textos lidos, para as leitoras, ausência de alguém com quem discutir sobre o que é lido, até mesmo a ausência dessas competências. Como apresentado no diálogo de Bourdieu e Chartier (1996, p. 238):

> É possível que se leia quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras. Se essa hipótese pode surpreender, até chocar, é porque somos precisamente pessoas que têm sempre à mão um mercado, alunos, colegas, amigos, cônjuges, etc., a quem podemos falar de leituras (BOURDIEU; CHARTIER, 1996, p. 238).

Ainda sobre o acesso aos materiais de leitura, incluindo as obras literárias, a partir dos dados encontrados, podemos dizer que a existência de uma biblioteca na escola onde estudam, com funcionamento regular, não significa que ela seja frequentada por todos os alunos. Algumas das entrevistadas preferem pegar livros emprestados com seus patrões e com os filhos deles, pois comentam que, dessa forma, têm mais tempo para ler. Assim, os próprios empregadores, na maioria dos casos, acabam mais uma vez se revelando como os mediadores de mais efeito na prática da leitura, no sentido mais amplo, para essas mulheres.

Dessa forma, percebemos que os sujeitos leitores poderão ser estimulados a desenvolver uma leitura mais profícua; uma relação com a leitura que potencialize suas interações com o outro e com a sociedade. Mas quem seria o responsável por mediar a relação entre leitor e livro? A mediação é um fator determinante na formação – ou não – do leitor?

Podemos considerar como principais mediadoras de leitura duas instâncias: a família e a escola, sendo que dentro desta última temos os professores e os bibliotecários, apontados como responsáveis diretos por essa intervenção. A família, por ser a primeira instância a estabelecer o vínculo entre a criança e o mundo, deveria ser a primeira mediadora de leitura.

O texto literário, como material de leitura em sala de aula, oferece-se como um campo em que predomina o diálogo e a interação com o leitor. A possibilidade de se trabalhar com o simbólico, com a metáfora, evidencia que o conhecimento não se fecha em si mesmo, mas, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades, e a verdade não se instaura em nenhuma delas.

As produções literárias permitem que o autor expresse sua posição face aos problemas e nos humanizam, de acordo com Antonio Candido (2004), tornando-nos mais compreensíveis e abertos para a natureza e o semelhante, confirmando no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a

percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004).

Quando trazemos essa discussão para o campo do letramento literário na EJA, podemos pensar em um número ainda menor de sujeitos que têm essas práticas de leitura. Ao nos envolvermos com alunos jovens, adultos e idosos, notamos que a experiência de vida que trazem geralmente os exclui das questões literárias; em conversa com uma aluna, pudemos notar que ela nunca ouviu falar sobre *Chapeuzinho Vermelho*; os outros alunos também não ouviram histórias infantis de seus pais, consequentemente, não leram para os filhos. Poucos tiveram a oportunidade de ir ao teatro ou cinema, antes de frequentar a escola. Notamos que apresentar um trabalho de leitura literária para esse grupo pode ser desafiador, já que a literatura era inacessível para eles. Frisamos que "ninguém nasce sabendo ler literatura" (COSSON, 2006), mas nosso anseio é o fomento de práticas significativas da leitura literária, cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos e atinja a formação de leitores e leitoras, que sejam autônomos(as) diante de uma obra, enfim, um leitores literários.

Um trabalho com leitura literária para leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea provoca uma reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida, consequentemente, na democratização do acesso não só à alfabetização. Nessa perspectiva, Candido (2004, p. 191) afirma que: "Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e

em todos os níveis é um direito inalienável", e contribui para o enriquecimento da compreensão do direito real à educação.

Imaginamos que todos os docentes, que trabalham com esse público e buscam intervenções com o objetivo de fomentar habilidades e práticas de leitura literária, deparam-se com a dificuldade para encontrar textos que sejam acessíveis às capacidades de leitura adquiridas na idade adulta, ao mesmo tempo que respeitem a especificidade desses sujeitos.

Fugindo de uma concepção de leitura que focalize exclusivamente textos com fins didatizantes, que visem somente formar leitores funcionais e atender de forma imediata às exigências do mercado de trabalho e do cotidiano, tais como ler classificados de jornais ou ler recados no trabalho, os textos literários podem apresentar-se como alternativa relevante, uma vez que instauram "um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor/leitor), que escapam ao imediatismo, à previsibilidade, ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana" (LAJOLO, 1996, p. 82).

Particularmente, no trabalho de jovens e adultos, o texto literário pode ser ferramenta ideal para o início do processo de recolocar-se no mundo a que Candido (2004) se refere. O texto literário traz em si mais que uma possibilidade de leitura; por isso, o fantasma do erro e o medo de opinar podem desaparecer. Isso não quer dizer que todo significado seja válido, mas que toda interpretação pode ser negociada por todos, fugindo até mesmo do sentido pensado, inicialmente, pelo professor. A leitura do texto literário dá sempre

asas à criação, à invenção, que estão sempre abertas. É justamente nisto que está o aspecto mais fascinante: no caminho da criação e da invenção também se encontram a autonomia e a autoafirmação, que estão, na maioria das vezes, tão abaladas no jovem e no adulto que decidiram retornar aos bancos escolares.

Dessa maneira, a formação do leitor de EJA, a partir dos textos literários, pode conferir um novo aspecto à mera alfabetização funcional. A leitura da literatura possibilita ao alfabetizando um novo processo de construção de conhecimento, que é emancipador, justamente porque considera também a sua interpretação. O significado atribuído pelo adulto à obra artística nasce a partir do seu conhecimento de mundo, já que ele, na maturidade da vida, tem, certamente, uma vasta bagagem de outras leituras – mesmo que seja somente a leitura do mundo mencionada por Freire (1982).

Tessituras para esperançar

mais amor
não dos homens
mas de nós mesmas
e umas das outras

– cura
(KAUR, 2018, p. 228)

Embora haja características que aproximem as mulheres entrevistadas, não podemos verificar tanta regularidade comum em suas práticas de leitura. Como leitoras, há

aquelas que frequentam livrarias, sebos, bibliotecas e as que, na verdade, não parecem se vincular a práticas e objetos de leitura, por exemplo. Verificamos como indício desse comportamento que o material de leitura de algumas delas permanece no ambiente de trabalho, ou seja, na casa dos patrões, não as acompanhando em seus momentos de folga ou lazer, não se fazendo presentes em suas residências.

Foi possível perceber nos casos investigados que os patrões são os principais mediadores de leitura, já que há a possibilidade de convivência com o ambiente letrado e a inserção em práticas sociais que requerem a leitura e a escrita no seu trabalho. Mas, mais que isso, fornecem material de leitura, incentivam ou demandam tanto o retorno à escola como a frequência na leitura.

Diante do quadro que se delineou, pode-se afirmar que a leitura se faz, geralmente, através de mediadores, importantes instrumentos na medida em que são selecionadores dos textos que chegam até os leitores, podendo ser responsabilizados pela formação do gosto do público. A partir desse ponto, avaliamos a pertinência em recorrer à dissertação *A leitura literária de mulheres na EJA* (VALLE, 2010), publicada há alguns anos.

Revisitamos essa pesquisa pelas conexões, reflexões e laços, que estão sendo construídos entre mulheres docentes, pesquisadoras e leitoras, que mediam leituras literárias de obras escritas por mulheres no círculo de leitura "Um Clube Todo Seu", um projeto de extensão que conecta duas instituições de Ensino Superior: a Universidade do Estado

de Minas Gerais e o Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Podemos dizer que tem sido um espaço de construção, de fortalecimento e, mais do que isso, um espaço democrático que dá voz, vez e força para repensarmos os nossos direitos, as nossas vivências e nossos espaços na vida. Laços são construídos e novas parcerias também, como foi o caso da reconstrução da pesquisa aqui apresentada. Diante dessa experiência estética, literária e democrática, reconhecemos a importância de ampliar os olhares para a necessidade de pesquisas, discussões e proposições, que busquem expandir e garantir o direito das mulheres à leitura literária e, dessa forma, proporcionar a formação de leitoras literárias e cidadãs críticas e atuantes nesse mundo diverso, desigual e injusto.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 257-258.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 231-253.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2019.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira:** momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1961. (Volume 1).

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1976.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CECCANTINI, João Luiz. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231. (Volume 1).

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a03.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a30-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na História. *In*: **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005, p. 69-86.

KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADEIRA, Carla. **Tudo é rio**. Belo Horizonte: Quixote, 2014.

PAIVA, Aparecida. **A voz do veto:** a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Correia. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Tradução de Viviane Ribeiro, Bauru: EdUSC, 2005.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. **Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84XQG5/1/resende__patr_cia_cappuccio_de.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-539, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200011. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Tradução de Lígia Guterres. Lisboa: Edições 70, 1991.

VALLE, Mariana Cavaca Alves. **A leitura literária de mulheres na EJA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8SKQDF/1/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 56-74, ago./dez. 2007.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Alessandra Sampaio Chacham

Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Demografia pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Sociology pela California State University at Hayward e bacharel em Ciências Sociais pela UFMG.

Ana Paula Andrade

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desenvolve trabalhos e pesquisas na área da educação: formação docente, currículo, história da educação e gênero. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico (NFTD), da UEMG, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociologia e Filosofia (NEPESF), e, também, do Tessitura de Nós – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação, que produz, em especial, trabalhos fundamentados na perspectiva do filósofo Michel Foucault. Foi também coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) de 2014 a 2017. Foi coordenadora do Centro de Ensino da FaE, até 2021, e presidenta do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da FaE, até julho de 2022. É editora adjunta da revista *Educação em Foco*.

Daniela Oliveira R. dos Passos

Professora adjunta da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Educação e Formação

Humana (PPGE), também da UEMG. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Tessituras de nós: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação. Além de integrar os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociologia e Filosofia (NEPESF) e História da Educação (NEPHE), é membro do corpo editorial da Revista Educação em Foco (PPGE/FaE/UEMG). É doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Possui mestrado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2011) e graduação em História (licenciatura plena) pelas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo (2006). Tem experiência nas áreas de História, Sociologia e Educação. Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: História – Mundos do trabalho, Teoria Sociológica, Educação e Gênero.

Fernanda Batista Moreira de Andrade

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Pedagogia com aprofundamento em Ensino Religioso pela PUC Minas (2014) e em Normal Superior pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (2004). Experiência como tutora de educação a distância em curso de pós-graduação, nível de aperfeiçoamento, pela UFOP (2015). Possui experiência de dez anos na educação básica, como professora regente das séries iniciais do ensino fundamental, professora regente e coordenadora na educação infantil. Foi professora de Ensino Religioso no Colégio Loyola, da Rede Jesuíta de Educação, até 2021.

Ícaro Trindade Carvalho

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Viçosa (2005) e mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (2009). Sua formação permite percorrer o campo das identificações: Quilombolas, Educação Quilombola e Identidade Afrodescendente. Foi coordenador do ensino médio da rede particular e professor do Centro Educacional Roberto Porto. Hoje, é

professor e coordenador de área de História e Geografia da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo do Rio Abaixo, e também professor do Curso de Direito na Rede Doctum de Ensino, além de professor do Centec, no fundamental da mesma rede. Possui experiência na área de Educação e Arquivos, além de ter trabalhado na área de Extensão Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: história, memória, políticas públicas, quilombos e comunidade quilombolas, historiografia, bem como Formação Geral e Antropologia.

Isabelle Guedes Patrocínio

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Bolsista do projeto de extensão "As séries (de TV e de *Streaming*): Diálogos com Literatura, Filosofia e Educação" coordenado pelos(as) professoras/es Dra. Daniela Passos; Dr. Paulo Caetano e Ms. Daniel Chacon. Foi bolsista do projeto de extensão "Educação Patrimonial: criação de memorial da educação na Faculdade de Educação (FaE)," coordenado pelo Prof. Ms. Mario Ferreira Gomes. Foi estagiária de Pedagogia no Laboratório da Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação.

Janice Aparecida de Souza

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PUC-Minas), mestra em educação (UFMG) e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foi superintendente de Políticas de Promoção de Direitos e Cidadania, e coordenadora da Casa de Direitos Humanos. Esteve à frente das Diretorias de Orientação ao Trabalho; Apoio à Rede Operacional; Monitoramento e Avaliação das Ações de Trabalho, Emprego e Renda; Projetos Especiais e Orientação ao Trabalho no Governo do Estado de Minas Gerais.

Juliana Moreira Borges

Mestra pelo Programa Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Possui graduação em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Possui pós-graduação *lato sensu* em: História e Cultura Afro-Brasileira, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia e Formação e Mobilização de Lideranças para a Defesa da Democracia. Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação das relações étnico-raciais, gênero e feminismo negro. É professora pela Prefeitura de Belo Horizonte e compõe a coordenação ampliada do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte.

Lara Vieira Ladeira Coimbra

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio de Sá de Belo Horizonte. Possui graduação em Comunicação Social com habilitação para Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Atua como professora de língua inglesa, com certificação em Inglês Avançado pela Universidade de Cambridge (CAE). Tem experiência com escrita jornalística e tradução.

Magda Guadalupe dos Santos

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980) e em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos (1998). Mestra em Filosofia (1984) e doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS). Sua produção acadêmica versa principalmente sobre os seguintes temas: Simone de Beauvoir, filosofia feminista e questões de gênero, ética e alteridade. É membro da Simone de Beauvoir Society, dos Estados Unidos.

Mariana Cavaca Alves do Valle

Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Política, Trabalho e formação Humana; mestra em Educação, na linha Educação, Cultura,

Movimentos Sociais e Ações Coletivas e Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Docente e Coordenadora da Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Atuou no campo da Educação a Distância nas áreas de tutoria, coordenação e docência em alguns cursos oferecidos pela UFMG. Foi diretora pedagógica na SEMPRA (empresa que atua na área de ensino e desenvolvimento de tecnologia) e coordenadora do Projeto de Educação Tecnológica da LEGO ZOOM, em escolas de Belo Horizonte e região; e trabalhou como assessora em elaboração de planejamentos estratégicos e formação com secretarias municipais de educação (PAR). Desenvolve pesquisas na área de Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, relação entre trabalho e educação, pedagogia não escolar e políticas de avaliação.

Rafaela Carla e Silva Soares

Doutoranda e mestra em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas da Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagoga com habilitação em Educação de Jovens e Adultos pela mesma instituição. É professora nos cursos de licenciatura do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Integra a equipe de organização do Projeto de Extensão "Clube de leitura Um Clube Todo Seu". Compõe o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (GRUPEJA), aprofundando-se principalmente nos seguintes temas: inclusão, gênero, especificidades; formação do educador e políticas públicas da EJA. Atuou como docente na Educação Básica e como coordenadora de Núcleo de Inclusão no Ensino Superior.

Rayanna Ceres Maciel de Miranda

Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2010) e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e

Institucional também pela UEMG (2013). Atualmente é professora do Colégio Tiradentes da PMMG e da Prefeitura de Belo Horizonte. Tem experiência na área de Educação e da Psicopedagogia, com ênfase em ensino e aprendizagem na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, práticas pedagógicas e diversidade de gênero.

Rayane Silva Guedes

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Poeta, autora do livro *Quem São Elas?*. Professora particular dos anos iniciais do ensino fundamental.

Raquel Cristina Baêta Barbosa

É doutora em Educação, pela linha de pesquisa em Educação e Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui mestrado em Educação pela linha de pesquisa em Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007), pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional, pelo Centro Nacional de Educação a Distância do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac (2009), pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pelo Centro de Estudos e pesquisas Educacionais de Minas Gerais e Centro Universitário Newton Paiva (2010) e pós-graduação em Educação Infantil, pelo Centro de Estudos e pesquisas Educacionais de Minas Gerais e Centro Universitário Newton Paiva (2010). Foi bolsista de extensão na área de formação de professores e educação infantil e de iniciação científica da Universidade Federal de Minas Gerais, na área da História da Alfabetização. Foi supervisora do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID/Diversidade). Trabalhou com a disciplina Leitura e Produção de Textos na Universidade Fumec, no curso de

Pedagogia, por dois semestres. Atuou como professora de 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental de 2008 a 2015. Coordenou o Ensino Fundamental de 1º Ciclo na Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes de 2013 a 2018. Coordenou o 3º Ciclo da mesma escola no período de 2015 a 2018. Atualmente, é professora concursada na Universidade do Estado de Minas Gerais, professora contratada pela Universidade Estácio e coordenadora pedagógica da mesma escola.

Renata Garcia Campos Duarte

Doutora em Educação, pela linha de pesquisa em História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Mestra em História Social, pela linha de pesquisa em Trabalho e Movimentos Sociais, da Universidade Federal de Uberlândia (2011). Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Foi professora de História da Prefeitura de Belo Horizonte, onde também atuou como coordenadora pedagógica. Foi professora do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte, nos seguintes cursos de graduação: História, Pedagogia e Serviço Social; e coordenadora dos cursos de História e Pedagogia na mesma instituição. É professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité) nos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia. É membro do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e do Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores, ambos vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do Núcleo de Pesquisa Tessituras de Nós: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência nas áreas de Educação, História e História da Educação, investigando principalmente os seguintes temas: Primeira República, Belo Horizonte, movimento operário, imprensa operária, associações operárias e educação de trabalhadores.

Renata Janaína do Carmo

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV-2008) e especialização em Gestão de Políticas Públicas com Foco em Gênero e Raça (UFV-2012). Tem experiência no ensino de Geografia como também em Geografia Agrária.

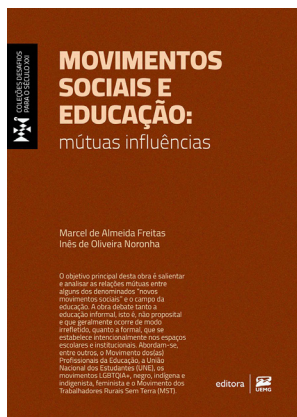
Rogéria Cristina Alves

Doutora em História Social da Cultura (PPGHIS/UFMG). Mestra em História Social da Cultura (PPGHIS/UFMG). Especialista em Inspeção Escolar pelo Centro Universitário UNINTER (2014). Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2009). Possui experiência no ensino de história, em diferentes níveis: ensino fundamental, médio e superior. Durante toda sua trajetória como estudante, contou com apoio financeiro em suas pesquisas, por meio de bolsas concedidas por instituições públicas (Fapemig, CNPq). Entre 2016 e 2019, desenvolveu atividades profissionais, enquanto analista educacional, na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, quando trabalhou diretamente com a formulação de políticas públicas estaduais para a Educação Escolar Quilombola e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Atualmente é professora efetiva no departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação (FaE/CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É pesquisadora integrante do Tessituras de Nós: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais. É coordenadora do Grupo de Trabalho de História da África, na ANPUH (seção MG) e integra a rede internacional de pesquisadores sobre Angola, Angola Research Network.

Vanessa Fernandes Biondini

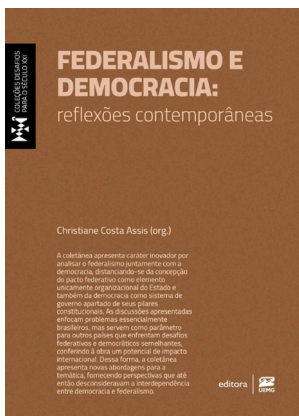
Mestre pelo Programa Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas

Gerais (FaE/UEMG). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas – MBA – pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/MG). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Confira outros títulos das Coleções Desafios para o Século XXI – Democracia, intolerância e violência

Movimentos sociais e educação: mútuas influências

Autores:
Marcel de Almeida Freitas e Inês de Oliveira Noronha

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo

A obra investiga as relações mútuas entre alguns dos denominados "novos movimentos sociais" e a educação, seja ela formal ou informal. A partir de uma análise das dinâmicas sociais contemporâneas, o livro tece reflexões que enfocam coletivos populares e revolucionários, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o movimento negro e o LGBTQIA+, e os de vertente conservadora, como o Escola sem Partido e o neopentecostalismo. Dessa forma, os autores realizam um entrelaçamento entre movimentos sociais e processos educacionais, apresentando diferentes olhares e aprendizagens sobre essa interação.

Federalismo e democracia: reflexões contemporâneas

Organizadora:
Christiane Costa Assis

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo

A coletânea apresenta textos que analisam as diferentes interações entre democracia e federalismo no contexto brasileiro. São discutidos alguns dos erros estruturais nos quais o federalismo incorre, assim como algumas das fragilidades institucionais entre os poderes e órgãos do Estado, em todos os níveis da federação e nas relações entre os entes federativos, que caracterizam nossa democracia.